

ISSN EN TRÁMITE

# Jandiekua

Revista Mexicana de Educación Ambiental

Revisitando experiencias de la investigación-acción  
en el sur de Veracruz  
**Luisa Paré**

Diversidades e interculturalidades en diálogo  
con la sustentabilidad  
**Gunther Dietz**

Apuntes sobre el origen ético-científico de  
la destrucción de la naturaleza  
**Aureliano Ortega Esquivel**

Guardianes del río Silao:  
Programa de formación ambiental para jóvenes  
**Paulina Uribe Morfín**

Sur y trópico para imaginar y recrear la escuela  
**Felipe Reyes Escutia**

AÑO 3  
NÚM.

5

NOVIEMBRE DE 2016

ISSN EN TRÁMITE



# Jandiekua



---

Revista Mexicana de Educación Ambiental

#### CONSEJO EDITORIAL

Mtra. Luz María Nieto Caraveo  
Dr. Pedro Medellín Milán  
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Dr. Felipe Reyes Escutia  
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Dra. Shafía Súcar Súccar  
Universidad de Guanajuato

Mtra. Elba Aurora Castro Rosales  
Dr. Javier Reyes Ruíz  
Universidad de Guadalajara

#### COMITÉ EDITORIAL

Dr. Paolo Bifani (Francia)  
Dra. Isabel Carvalho (Brasil)  
Dr. José Antonio Caride (España)  
Dr. Julio Carrizosa (Colombia)  
Dr. Édgar González Gaudiano (México)  
Dr. Eduardo Gudynas (Uruguay)  
Dra. Luisa Paré (México)  
Dra. Lucie Sauv  (Canadá)  
Dr. Víctor Manuel Toledo (México)  
Dra. Eloísa Téllez (Perú)

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Hecho en México.  
Made in Mexico.

#### Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Rector  
M. en Arq. Manuel Fermín Villar Rubio  
Responsables  
Dr. Pedro Medellín Milán y Mtra. Luz María Nieto Caraveo

#### Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Rector  
Dr. José Rodolfo Calvo Fonseca  
Responsable  
Dr. Felipe Reyes Escutia

#### Universidad de Guanajuato

Rector General  
Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino  
Responsable  
Dra. Shaf a S car S ccar

#### Universidad de Guadalajara

Rector General  
Dr. Miguel  ngel Navarro Navarro  
Responsables  
Mtra. Elba Aurora Castro Rosales y Dr. Javier Reyes Ruiz

#### Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Rector  
Mtro. David Fernández Dávalos, S.J.  
Responsable  
Dr. Alejandro Guevara Sanginés

#### ISSN EN TRÁMITE

#### Diseño y producción



**UASLP**  
Universidad Autónoma  
de San Luis Potosí



AGENDA  
**AMBIENTAL**

#### UASLP

Av. Manuel Nava 201,  
2do piso Zona Universitaria,  
CP. 78210, San Luis Potosí,  
México. Página web:  
<http://ambiental.uaslp.mx>  
Tels: (52) (444) 8262439,  
2437 y 2435

#### Revista Jandiekua

Página web:  
<http://jandiekua.org.mx>  
Correos electrónicos:  
[lmnieto@uaslp.mx](mailto:lmnieto@uaslp.mx) y  
[colaboraciones@jandiekua.org.mx](mailto:colaboraciones@jandiekua.org.mx)

Pedro Medellín Milán  
**Coordinador de la Agenda  
Ambiental**

Luz María Nieto Caraveo  
**Coordinación editorial**

Viridiana Herrera, Jorge  
Gustavo Rodríguez  
y Mariana Escobar  
**Producción**

María Araceli Carvajal Mendoza  
**Administración**

Juan Roberto Zárate Decilos  
**Diseño y diagramación**

María Eugenia Almind rez García  
**Sistemas de Información**

Luz María Nieto Caraveo  
**Fotografías**

**Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental**, año 3, núm. 5, noviembre de 2016, es una publicación anual editada por la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, a través de la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, ubicada en Av. Manuel Nava 201, 2do piso Zona Universitaria, CP. 78210, San Luis Potosí, México. Tels: (52) (444) 8262439, 2437 y 2435, <http://ambiental.uaslp.mx> y <http://jandiekua.org.mx>, [lmnieto@uaslp.mx](mailto:lmnieto@uaslp.mx) y [colaboraciones@jandiekua.org.mx](mailto:colaboraciones@jandiekua.org.mx) Editores responsables: Pedro Medellín Milán y Luz María Nieto Caraveo. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo en trámite e ISSN: en trámite, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Licitud de Título: en trámite y Licitud de Contenido: en trámite, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin la previa autorización de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

# Jandiekua

## Editorial 4

### Palestra

Revisitando experiencias de la investigación-acción en el sur de Veracruz: ante los retos de la sustentabilidad, la educación ambiental y las políticas públicas 5  
Luisa Paré

Diversidades e interculturalidades en diálogo con la sustentabilidad 15  
Gunther Dietz

Apuntes sobre el origen ético-científico de la destrucción de la naturaleza 29  
Aureliano Ortega Esquivel

Guardianes del río Silao: Programa de formación ambiental para jóvenes de secundaria de la ciudad de Irapuato, Guanajuato 38  
Paulina Uribe Morfín

### El Marco de la Praxis

Cultura ambiental en jóvenes alrededor de la conservación y valoración del río Usumacinta 53  
Fabiola Islas Paz

Organización ambiental comunitaria en la recuperación de áreas verdes urbanas 58  
Angelina E. Velarde Díaz

Significados atribuidos a la Educación Ambiental por egresados de dos programas de maestría 63  
Oswaldo Escobar Uribe

### Alegorías

Sur y trópico para imaginar y recrear la Escuela: Del adoctrinamiento modernizador al diálogo intra-intercultural para Ser y Pertenecer 68  
Felipe Reyes Escutia

Ecología Cosmocena: la redefinición del espacio humano en el cosmos 74  
Vilmar Alves Pereira

### Eufonía Ambiental

Armando Sánchez Gómez 83

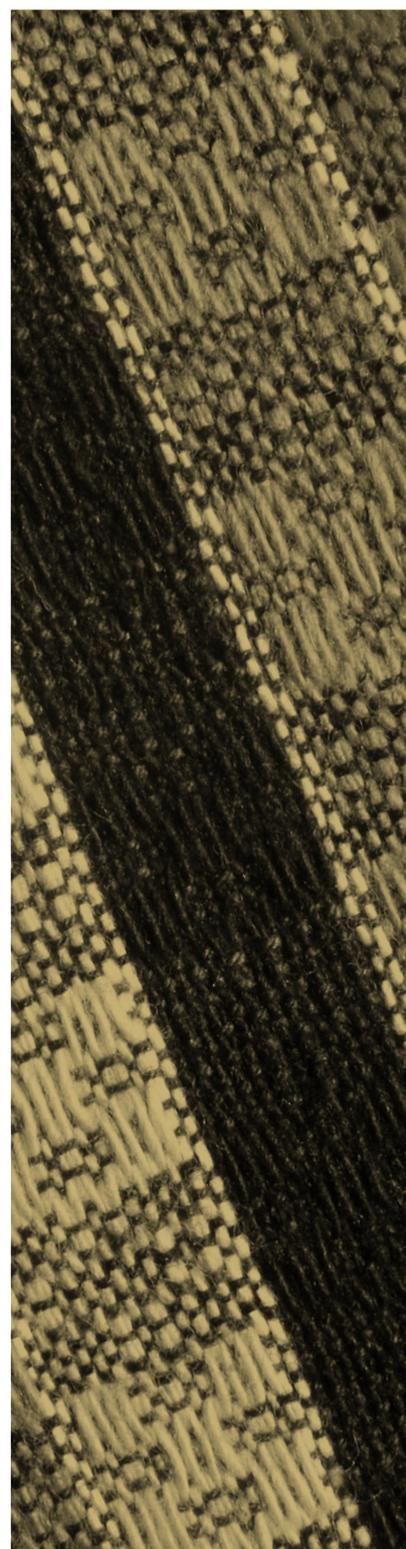
### Relatos Frescos

1. Geometrías para el futuro. La investigación en educación ambiental en México 84  
Alicia Castillo, Javier Reyes y Elba Castro. ANEA, UDG, UNAM. 2015

2. Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular 85  
Marco Raúl Mejía Jiménez. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. 2011

3. Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities. Working Across Disciplines 86  
Walter Leal Filho, Editor. World Sustainability Series. Springer. 2015

## Tablero 78



# Editorial

---

La tarea de pensar la educación ambiental requiere el cuestionamiento de las problemáticas teóricas, conceptuales y técnicas a que se enfrenta. Para ello se busca la interlocución con disciplinas y campos de conocimiento que contribuyen al entendimiento crítico de su propio quehacer.

La revista *Jandiekua* busca compartir perspectivas entre quienes trabajan colectivamente para transformar las múltiples realidades sociales en que vivimos. Para ello, invita a profundizar en estudios y propuestas sobre la relación entre la educación ambiental, la sociedad y la vida en comunidad, porque ahí convergen las historias y los discursos que intentan transformar nuestros modos de vida actuales, para construir escenarios de participación de la sociedad como comunidades de práctica y de aprendizaje que luchan por la permanencia, y a veces hasta la pura sobrevivencia, de ideales y sueños que constituyen el núcleo de una relación sostenible, justa y equitativa entre los seres humanos y con la naturaleza.

A partir de un análisis crítico de la modernidad capitalista, su cinismo y su imperativo homogeneizador, en esta revista se cuestiona la forma como se concibe la educación ambiental y se fundamenta la necesidad de confluir con otros campos para romper la fragmentación del saber. Se abre también la invitación a una ruptura radical con los discursos éticos y científicos de la modernidad.

A pesar del panorama desolador, los autores encuentran espacios paradójicos dentro del discurso mismo de la modernidad, en la diversidad que se resiste al proyecto modernizador, en la interculturalidad, en la educación popular, en la participación social y en la investigación-acción. Al tiempo que se discuten las posibilidades y límites de dichas aproximaciones, se confirma el papel fundamental del diálogo entre los saberes ambientales y pedagógicos locales, los saberes ancestrales y los saberes científicos. También se argumenta el potencial emancipador de los procesos educativos ligados a la defensa del territorio y a la recuperación de la propia historia, a partir del análisis de casos en comunidades rurales y con grupos de jóvenes en ambientes urbanos.

Con este marco, *Jandiekua, Revista Mexicana de Educación Ambiental*, inaugura su presencia en los medios digitales, esperando con ello ampliar su contribución a la reflexión y al debate. También agradece especialmente a los autores su comprensión y paciencia por las vicisitudes que retrasaron la publicación de este número cinco, y que espera haber resuelto. Por ello reitera su compromiso con la educación ambiental y prosigue con su mirada puesta en un horizonte de cambio y esperanza. 🌱

# Revisitando experiencias de la investigación-acción en el sur de Veracruz: ante los retos de la sustentabilidad, la educación ambiental y las políticas públicas

Luisa Paré

Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM

## Resumen

La metodología de investigación-acción-participativa (IAP) busca la generación de conocimientos en beneficio de los sujetos sociales, entendidos éstos como sujetos de la historia y no objetos de estudio. En este artículo se presentan diversas experiencias realizadas hace más de 15 años en el marco de un proyecto desarrollado en el sur del estado de Veracruz, México, bajo el paradigma de la sustentabilidad en un área natural protegida. Se analiza la influencia de factores de contexto estructural e institucional y de interacción entre personas e instituciones como determinantes en el éxito o limitaciones de la metodología de IAP, así como los aciertos, limitaciones o condicionantes de la metodología misma. Los casos se refieren a intentos de incidencia en políticas públicas, participación social y educación ambiental. Se plantea la necesidad de rescatar los principios y la esencia de la educación popular para una pedagogía en temas ambientales que pueda, más allá de la vida efímera de proyectos, conducir a una mayor autonomía y visión de futuro desde la identidad propia para la perduración de los procesos.

**Palabras clave:** Investigación-acción participativa, educación popular, sustentabilidad, áreas naturales protegidas.

.....

Nota: Una versión anterior de este artículo fue escrita hace más de 10 ó 12 años y ha sido subida a la red y citada pero nunca publicado en un medio impreso: Retos de la investigación-acción participativa ante el desarrollo sustentable y las políticas públicas. Esta es una versión “revisitada” a más de 20 años de las experiencias referidas y con nuevas reflexiones a partir de un regreso reciente a la Sierra de Santa Marta y el municipio de Pajapan, lugar donde se ubican los acontecimientos referidos.

## Abstract

The methodology of participatory-action research (PAR) seeks to generate knowledge for the benefit of social subjects, understood as subjects of history and not objects of study. This article presents various experiences made more than 15 years ago in the framework of a project developed in the south of Veracruz state, Mexico, under the paradigm of sustainability in a natural protected area. The influence of factors of structural and institutional context and of interaction between people and institutions as determinants in the success or limitations of the PAR methodology is analyzed, as well as the successes, limitations or conditionings of the methodology itself. The cases refer to attempts to influence public policies, social participation and environmental education. The need to rescue the principles and the essence of popular education for a pedagogy in environmental issues that can, beyond the ephemeral life of projects, lead to greater autonomy and vision of the future from their own identity for the enduring of the processes.

**Keywords:** participatory-action research, popular education, sustainability, natural protected areas.

*We should not be speaking TO, but WITH*  
Noam Chomsky<sup>1</sup>

## Introducción

Una forma de “hablar con” y no “hablar a” de Chomsky la encontramos en la investigación-acción participativa (IAP). Esta práctica parte de una idea diferente a la convencional según la cual el investigador investiga, el planificador planifica y las agencias gubernamentales diseñan y operan los programas. Con esta división del trabajo los estudios y libros se quedan en los estantes, los planificadores y agencias gubernamentales, poco o ningún uso hacen de ellos y acaban imponiendo sus propuestas mientras los actores locales se quedan en la misma situación. Es cada vez más común encontrar un rechazo de “los informantes” a los investigadores que sólo vienen a extraer información.

Desde el punto de vista de la educación popular ambiental (REPEC, 1994; Esteva, 1997) la IAP es básica ya que permite que los contenidos vengan de la propia experiencia de los educandos, a partir de la praxis, no sólo la existente sino de nuevas acciones de carácter productivo o de planeación para la gestión del territorio. La reflexión que acompaña estas acciones, más allá de lo técnico es fundamental.

La metodología IAP se nutre de múltiples influencias entre las cuales hay que subrayar por supuesto las experiencias latinoamericanas de Paulo Freire (1980a, 1980b) y la “ciencia comprometida” de Orlando Fals Borda (1993,1994).

En este trabajo me referiré al paradigma que orientó el trabajo de varios académicos y organizaciones de la sociedad civil a fines de los años ochenta: el de desarrollo sustentable, ampliamente asimilado a partir de la Cumbre de Río con participación de amplios sectores desde instituciones internacionales, gobiernos y organizaciones no gubernamentales (ONG).<sup>2</sup>

La publicación de “Nuestro Bien Común” planteaba que “el desarrollo económico y social debe descansar sobre la base de la sustentabilidad”, es decir “el manejo y conservación de la base de los recursos naturales y la orientación de un cambio tecnológico,

<sup>1</sup> Responsibilities of Public Life: the moral role of intellectuals. An interview with Noam Chomsky; May 27th 2001 <http://www.publicanthropology.org/Journals/Engaging-Ideas/chomsky.htm>

<sup>2</sup> Perspectivas anteriores pero más autónomas se alimentaron de los conceptos y experiencias de etnodesarrollo (Bonfil B.: 1982); de ecodesarrollo (Sachs, I: 1981), y la autodeterminación de los pueblos, (Ribeiro: 1970).

de tal forma que se asegure la satisfacción de las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades, conservando con ello el medio en que vivimos”. A casi 30 años recordemos que el desarrollo sustentable no sólo es cuestión de cambios tecnológicos y cambios en formas de manejo de los recursos naturales. Involucra aspectos éticos, culturales, de equidad, de diseños institucionales más adecuados y una distribución más justa. Hoy en día es objeto de crítica por los escasos resultados a nivel mundial en términos ambientales y de justicia social, y sobre todo por la hipocresía manifiesta en las políticas públicas que reivindican el concepto pero en realidad hacen todo lo contrario a garantizar el futuro de las generaciones por venir. V.M. Toledo y B. Ortiz plantean cómo “en nombre de la sustentabilidad se han armado programas de gobierno demagógicos o fraudulentos o campañas de lavado de imagen por parte de las grandes corporaciones que hoy dominan la economía del mundo” (Toledo y Ortiz: 2014: p 12).

Balances realizados (Informe Stern, 2006) muestran que la crisis ambiental, lejos de haber aminorado sigue en auge así como la pobreza en el mundo. Para Enrique Leff es necesario partir de una nueva “racionalidad ambiental” (2009), lo que implica un cuestionamiento al modelo económico que finalmente está en el origen de la crisis ambiental actual o de la crisis civilizatoria, planetaria, sistémica o incluso la agonía planetaria como lo han planteado varios autores.

A pesar de sus limitaciones, en la época a la que me refiero, para nuestro grupo de trabajo este paradigma conllevaba una carga de crítica a otras aproximaciones, las dominantes, las del crecimiento económico sin límites, incluso al concepto mismo de desarrollo. En las páginas que siguen comparto reflexiones sobre experiencias de IAP en una región indígena del sur de Veracruz donde trabajé a lo largo de 15 años y a donde regresé recientemente. Más allá de la anécdota, reviso aspectos metodológicos y de contexto para explicar los impactos negativos o positivos, o limitaciones que

resultaron de ciertas acciones. Es una oportunidad para reflexionar más que sobre logros, sobre lo que nos faltó. Espero que sea de interés para los lectores.

## ¿Quién invita al área de trabajo, por qué y para qué?

El investigador de una institución académica se encuentra en el dilema de cumplir con objetivos de investigación que, por mucha autonomía con la que cuenta, suelen ser determinados en el espacio académico, por la influencia de sus lecturas o por temas de moda o por temas atractivos para las agencias financiadoras o fundaciones. La selección de una región y de temas de estudio no siempre responde a las necesidades locales ni se desarrolla la investigación de manera participativa y consensada con los sujetos. La IAP presupone la consulta con la población por sobre la orientación del quehacer del investigador. En el caso del proyecto en cuestión Proyecto Sierra de Santa Martha A. C. (PSSM A.C.) 1990-1998, a pesar de los antecedentes de algunos miembros del equipo en la región, a los cuales nos sumamos (biólogos involucrados en la conservación), no se puede decir que, al inicio, hayamos construido nuestra propuesta con y a partir de la invitación de sujetos organizados para apoyarlos en sus procesos sociales.

La Sierra de Santa Marta, región de abundante población indígena, nahua y zoque popoluca, está ubicada en el sur del estado de Veracruz. A pesar de la cercanía con la zona industrial petrolera de Minatitlán-Coatzacoalcos, la región es considerada de alta marginación. Otra de sus características es la riqueza que representa la gran biodiversidad de la zona, razón por la cual en 1980 la región fue declarada Zona de Protección Forestal y Refugio de la Vida Silvestre y en 1998 “Reserva de la Biosfera Los Tuxtlas”.

El proyecto *Hacia un desarrollo sustentable en la Sierra de Santa Marta* inició en 1991, impulsado por

nuestro grupo de biólogos y antropólogos basados en la ciudad de Xalapa; la que redacta, proveniente de la UNAM, junto con antropólogos de una universidad canadiense<sup>3</sup>. Se trataba de desarrollar alternativas para el uso y manejo de los recursos naturales de la región que fueran compatibles con su conservación, el mejoramiento de los ingresos y el bienestar de la población. Inicialmente nuestro andamiaje institucional era bastante simple. Se buscaba identificar los usos no sustentables de algunos recursos y encontrar formas más sustentables para la gestión del territorio. A nuestro favor yo diría que éramos críticos a una visión conservacionista de las áreas naturales protegidas y buscábamos modelos de gestión de los recursos desde el conocimiento local, el concepto de agroecología y la participación social.

Fue así como nos involucramos desde el inicio en diferentes experimentos que sintetizamos en el libro *Gestión ambiental y opciones agroecológicas para la Sierra de Santa Marta, Ver.* (Paré y Velázquez, 1997), mismos que pusimos en práctica mediante dos estrategias básicamente: 1) el modelo formativo “de campesino a campesino”; 2) la planeación para el manejo de los recursos naturales a nivel municipal y comunitario.

En síntesis el desarrollo de este proyecto abarcó los siguientes aspectos metodológicos:

- Diagnóstico participativo del manejo de los recursos naturales
- Rescate de conocimiento local y manejos sustentables de los recursos, y experimentación campesina para la validación de tecnología (en relación con la milpa tradicional mejorada con cultivos de cobertera o abonos verdes).
- Aplicación de la metodología de campesino a campesino y formación de una red de promotores para el autoaprendizaje, la capacitación y la difusión, así como el centro de capacitación campesina para promotores comunitarios.
- Diagnósticos comunitarios participativos (evaluación rural participativa)

- Elaboración de una propuesta coyuntural para el programa de manejo para un área natural protegida con intervención gubernamental.
- Diagnóstico y planeación comunitaria, así como ordenamientos ecológicos comunitarios.
- Impulso de una organización regional y asesoría a grupos productivos financiados entre otros, por fundaciones internacionales o por el INDESOL, gubernamental (y después de 1999 con Sendas AC).

Es imposible en este breve espacio reflexionar sobre cada período y metodología. Tomo tres ejemplos de intervención de los cuales intento derivar algunas lecciones.

### **1. La oposición a un proyecto de plantaciones de eucalipto**

Al inicio del diagnóstico sobre el manejo de los recursos naturales surgió desde sectores gubernamentales una propuesta de plantaciones de eucalipto por parte de una empresa norteamericana. El área escogida correspondía a las mejores tierras de las cuales los campesinos obtenían sus alimentos. Se veía en riesgo no sólo la autosuficiencia alimentaria local sino que el área de cultivo de maíz podría haberse desplazado hacia las laderas altas y sobre las áreas forestales mejor conservadas; esta situación desvió momentáneamente nuestro interés original. Hubo que dedicar horas y horas a participar en asambleas con los comuneros y ejidatarios, revisar la literatura de experiencias semejantes en otros países, tanto en los aspectos técnicos como sociales, económicos y ambientales.

Participábamos en reuniones de una comisión gubernamental de análisis que pudimos impulsar que se estableciera. En esta coyuntura logramos una buena

.....

<sup>3</sup> Se trata de Jacques Chevalier y Daniel Buckles, entonces ambos de la Universidad de Carleton, Ottawa, Canadá. Posteriormente escribieron juntos el libro *A land without Gods*. ZED books. London, 1995 y tuvieron interés en poder devolver algo a la gente de la región. Sus vínculos con un organismo canadiense para el desarrollo (IDRC-CIID) permitieron los recursos iniciales para financiar los trabajos en la región.

comunicación con la ONG regional ligada a la defensa territorial y recuperación de tierras expropiadas a la comunidad en años anteriores<sup>4</sup> la cual traducía el análisis de la situación bajo forma de teatro popular. De este modo la población, con una mejor información que la que habían proporcionado los funcionarios gubernamentales o la empresa, rechazó el proyecto que no se pudo implantar en la región.<sup>5</sup> Este ejemplo nos muestra la importancia de la complementariedad entre la investigación, la participación en grupos de discusión para tener incidencia en los tomadores de decisión y, sobre todo, la capacidad de movilización una vez bien entendidas las implicaciones del proyecto.

La buena sinergia lograda con los intelectuales orgánicos locales, una ONG y algunas autoridades comunitarias fue determinante para que la información generada fuera bien utilizada para defender los intereses de las comunidades. La argumentación se basó en el conocimiento adquirido por el equipo de investigadores sobre los costos y beneficios de la producción agrícola tradicional que pudo ser comparada con el magro ofrecimiento económico de la empresa papeletera. El carácter participativo de la investigación se manifestó, no tanto en los métodos sino en la finalidad, es decir el análisis acerca de si el cambio productivo hacia las plantaciones de eucalipto convenía o no.

Esta constelación no se logró repetir en otro caso parecido que se presentó unos ocho años después cuando el gobierno impulsó plantaciones de palma africana de aceite, igualmente un monocultivo dependiente de las fluctuaciones del mercado internacional. En esta ocasión, la composición de nuestro grupo inicial de investigación era otra y las relaciones con la ONG distintas. No se dieron discusiones ni acciones entre los investigadores y activistas para detener el proyecto y, en unos cinco años, las plantaciones avanzaron hasta llegar a más de 3 mil hectáreas. El desastre ahí está. Bajos precios, empobrecimiento de suelos. Los que cambiaron nuevamente el uso de la tierra, después de tres años en producción y sin compradores, lo hicieron sin indemnizaciones.

Es importante señalar que en la primera experiencia se sobre enfatizó y posiblemente sobre ideologizó que el eucalipto en sí era “malo” y quizá, desde

la perspectiva del activismo no haya habido una comprensión cabal de la crítica al modelo de plantaciones y de monocultivo en general.<sup>6</sup> Desde el punto de vista de la educación ambiental tenemos aquí una reflexión que tiene que ver con las limitaciones o logros para desarrollar capacidades que permitan comprender los contextos y los conceptos centrales, en este caso sobre las plantaciones compitiendo por tierras para cultivos básicos, y lograr extrapolar de una situación a otra y de un tiempo a otro, más allá de las particularidades.

## 2. Una propuesta de establecimiento de área natural protegida

Como la región de trabajo estaba comprendida dentro de un área natural protegida<sup>7</sup> carente de mecanismos de participación, de administración y sin normatividad, y como la pérdida de la masa forestal y la biodiversidad avanzaba año con año organizamos un Seminario internacional<sup>8</sup> con la participación de autoridades estatales y federales y un representante del Fondo para el Medio Ambiente Mundial (GEF). La intención era poder incidir en la nueva área natural protegida planteada por el gobierno federal. Nuestro punto de partida era la serie de experiencias incipientes de manejo sustentable referidas más arriba, desarrolladas por nosotros a lo largo de los previos primeros cuatro años de trabajo.

.....

<sup>4</sup> Fomento Cultural y Educativo A.C. que había asesorado a la comunidad para la recuperación de sus tierras expropiadas para la construcción de un puerto industrial.

<sup>5</sup> Paré, L. (1992). Las plantaciones forestales de eucalipto ¿para quién es el negocio? en Cuadernos Agrarios no.5. pp. 146-155.

<sup>6</sup> Se señalaba principalmente los efectos alelopáticos y demandantes en agua del eucalipto además de los aspectos económicos y la obligatoriedad de aportar recursos de la comunidad a la empresa.

<sup>7</sup> La que se mencionó anteriormente que había sido decretada en 1980.

<sup>8</sup> El grupo de investigación había aceptado la invitación del Fondo para el Medio Ambiente Mundial (GEF) para elaborar una metodología para calcular el costo incremental de la conservación de la biodiversidad, método que posteriormente se aplicaría en la región y traería recursos para implementar diversas alternativas para el manejo sustentable (a cargo del gobierno del estado de Veracruz sin tomar en cuenta la propuesta de quienes habíamos hecho diagnósticos participativos en las comunidades limítrofes con la zona núcleo). El seminario fue convocado por la UNAM, el PSSM A.C. y el GEF.

Terminado el seminario, el gobierno del estado procedió a desarrollar su propio plan para una reserva de la biosfera, sin retomar la zonificación propuesta por nuestro grupo<sup>9</sup>. Su zonificación se basó en una concepción “biologicista” de la conservación, donde prevalecieron los intereses por los valores naturales, por encima de las necesidades de la población local. De hecho ello implicó la expropiación de tierras a algunas comunidades, violando sus derechos territoriales.

El procedimiento de decreto para el establecimiento de la reserva fue precipitado, omitió los mecanismos de consulta e información señalados por la normatividad federal y no tomó en cuenta las relaciones construidas por nosotros y otros grupos con comunidades en relación a los valores naturales y culturales que interesaba conservar, así como la situación agraria.

A diferencia del caso anterior, el proyecto de las plantaciones de eucalipto que se pudo detener, en el caso de la reserva de la biosfera el rediseño por instancias gubernamentales, mal coordinadas entre sí (por diferentes intereses políticos), de una propuesta que partía de años de estudios y de trabajo en la región, afectó algunos sectores de la población de manera negativa (expropiación con negación de derechos agrarios).

Otro factor que limitó un uso adecuado de la información y de las propuestas generadas tuvo que ver con el debilitamiento organizacional, pues para entonces varios de los investigadores involucrados en las fases iniciales, ya estaban ubicados en diferentes contextos laborales, y no lograron una buena sinergia para incidir en las negociaciones posteriores respecto a la expropiación y cuando lo intentaron, por separado o colectivamente no lo lograron.

En este caso vemos cómo las búsquedas para escalar propuestas exitosas identificadas con intereses comunitarios, al pasar por una serie de mediaciones conformadas por instituciones gubernamentales, y al buscar interlocución con actores con otras agendas, incurren en una serie de contradicciones en las que se desdibujan las propuestas iniciales. Es sólo en el trabajo comunitario donde algunas de éstas se pueden esclarecer y retomar.

### 3. La planeación comunitaria participativa y los PRODERS (Programas de Desarrollo Regional Sustentable)

La evaluación rural participativa (ERP) ha sido utilizada en la región, en un primer momento por ONG e investigadores académicos<sup>10</sup>. La ERP incluye una serie de pasos metodológicos como la participación de los actores locales en la evaluación de los recursos naturales, las amenazas y las problemáticas relacionadas con los mismos, su reconstrucción histórica, el reconocimiento del mapa de actores y el análisis institucional, la identificación de problemas, la priorización de su abordaje y sobre todo la búsqueda de alternativas y el diseño de proyectos hasta llegar a un plan de trabajo que incorpore cronogramas y definición del papel de cada uno de los actores responsables de las tareas a realizar (Chambers 1983, 1991). Comprende trabajo con grupos focales y asambleas, así como el tratamiento en diversos espacios de discusión específicos, tanto como en recorridos de campo.

A partir de la implantación en la región de los PRODERS (Programa de Desarrollo Regional Sustentable) impulsados en zonas piloto del país por la SEMARNAP<sup>11</sup> en el periodo 1996-2000, esta metodología, con el tiempo fue cambiando de carácter. Los talleres pasaron a convertirse en un simple requisito para la definición de proyectos productivos y su financiamiento, pero sin corresponder necesariamente a un proceso realmente apropiado por la comunidad que sirviera de base para la planeación para el futuro. Estos ejercicios tienen como objetivos:

- Realizar un autodiagnóstico de la comunidad, seleccionando los proyectos, considerando la disponibilidad de recursos naturales y humanos, así como la factibilidad técnica y sustentabilidad de sus aprovechamientos.

<sup>9</sup> Para mayor información sobre este proceso ver Paré L. y T. Fuentes, 2007, Gobernanza ambiental y políticas públicas en áreas naturales protegidas: lecciones desde Los Tuxtlas. UNAM. Ithaca, México, y García Campos (ver Referencias).

<sup>10</sup> Diseñada inicialmente por el Instituto de Recursos Mundiales.

<sup>11</sup> Hoy la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.

- Priorizar las principales necesidades de la comunidad que conlleve a la elaboración del plan de desarrollo comunitario a corto, mediano y largo plazo.
- Definir los perfiles de proyectos prioritarios que satisfagan las necesidades detectadas, así como la estrategia operativa para aquellas actividades complementarias a los mismos.

De la evaluación realizada respecto al impacto de estos talleres de planeación, se encontraron factores de éxito o limitaciones: institucionales e internos a la comunidad<sup>12</sup>.

Intercambiando opiniones con algunas personas sobre los talleres del proyecto PRODERS en general, se encontró que, la gente tiene un recuerdo de estas actividades, y que algunos proyectos resultaron de ahí, pero no tienen al plan de desarrollo como un documento base que les sirva para tomar decisiones y para programar las siguientes acciones y proyectos. En varias ocasiones, y contra la metodología ERP misma, la ONG responsable del taller no les devolvió la memoria del taller. Pero en otras ocasiones en que se ha cubierto este principio, la autoridad local no lo socializó y transmitió a su relevo. Al no tener acceso a la información generada, ni a la oportunidad de participar en subsiguientes etapas de seguimiento, prácticamente, no se identificaba si los recursos que les llegaban se derivaban de este ejercicio de planeación (PRODERS).

Desde el punto de vista educativo o de la formación de sujetos sociales esta experiencia nos muestra la importancia de profundizar en dimensiones importantes como la gestión del territorio, siendo un elemento cohesionador entre el análisis de los problemas y la negociación política para obtener lo que se busca y no “lo que caiga”, así como en el establecer una secuencia temporal para que proyectos no sean un fin en sí sino parte de un proceso que conduce a la autogestión.

Otro problema de corte institucional es que, al no funcionar las instancias de planeación intersectorial tales como los Consejos de Desarrollo Rural Sustentable los proyectos llegan de manera desordenada y descoordinada a las comunidades, las cuales se ven en

una situación de aceptar acríticamente cualquier proyecto en tanto conlleva aportación de recursos económicos. Muchas veces ello no coincide en absoluto con las prioridades identificadas y no son percibidos como parte de la planeación previamente realizada.

Es interesante observar cómo, en una comunidad donde se realizó este mismo tipo de planeación a partir de una decisión comunitaria y sin que mediara un programa gubernamental, la planeación sirvió en los años posteriores como una referencia importante para la definición y toma de decisiones.

## Lecciones aprendidas

La participación campesina e indígena en el diseño de proyectos y en su ejecución es fundamental para que los métodos participativos conduzcan a los cambios buscados. Desde este espacio más autónomo es posible tener una participación más activa y crítica en espacios públicos involucrando también una posición de mayor autoestima. Por ejemplo, las mujeres de organizaciones tuvieron la capacidad de cuestionar el clientelismo político de algunos programas oficiales en los que participaban (el programa Oportunidades).

Donde hay organización, los grupos han sabido discernir acerca de los ofrecimientos, entre lo que les conviene y lo que no les conviene. Contra el paternalismo o el clientelismo habituales es básica la co-responsabilidad asesores-campesinos para la elaboración de estrategias, proyectos, la gestión y operación de los mismos, su evaluación y para desarrollar la rendición de cuentas hacia el interior de la red de grupos comunitarios. De alguna manera estábamos ensayando crear lo que Víctor Manuel Toledo y Benjamín Ortiz llaman el “poder social”, un componente necesario para hablar de sustentabilidad.

Javier Reyes (1997) señala que: “los proyectos de capacitación no se agotan en el impulso de paquetes

.....

<sup>12</sup> Esta evaluación fue realizada en 2001 por Helio García Campos (2001) en el marco de un proyecto PNUD SEMARNAP: Espacios públicos participativos y descentralización de la gestión ambiental.

tecnológicos, sino que contemplan las dimensiones cualitativas y simbólicas de la cultura campesina, lo cual plantea que dar respuesta a las reivindicaciones campesinas es sólo un medio para llegar a objetivos estratégicos de mayor alcance”.

Entre 2001 y 2002 con el apoyo de un proyecto INDESOL surgieron más de una docena de organizaciones en la Sierra de Santa Marta (agrupadas justamente en la organización Tsooka Teyoo de la Sierra). La capacitación y la asesoría fueron serias pero los proyectos no resistieron las múltiples dificultades que han de sobrellevar: condiciones de mercado, tiempo necesario para la organización, capacidad de resolución de conflictos, manejo honesto y transparente de los recursos económicos, necesidad de seguimiento constante, a veces especializado y prolongado. Hoy en día de más de 12 proyectos sobreviven dos. Una organización de apicultores que ha crecido y ha dado ejemplos a otros porque fue económicamente atractiva; y una organización de artesanos de madera. Falto justamente este trabajo de educación popular para trascender las limitaciones señaladas por Reyes.

Las principales limitantes para un desarrollo con sustentabilidad son de tipo social y político y atañen a factores tanto de contexto externo a las comunidades como de carácter interno. No sólo se trata de buscar alternativas productivas adecuadas a determinados medios físicos sino una mayor participación de la gente en la planeación y gestión de sus recursos, y arreglos institucionales estables y respetuosos de las dinámicas locales. La existencia de organizaciones regionales autónomas constituye la mejor condición para posibilidades de seguimiento<sup>13</sup>.

Un factor que ha dificultado la estabilidad y crecimiento de procesos que permitan transitar de la ejecución de proyectos hacia la consolidación de procesos y el desarrollo de capacidades ha tenido que ver con el debilitamiento de las instituciones locales. La mayoría de ellas ha sufrido un proceso de pérdida de cohesión social desde cambios en la territorialidad y la tenencia de la tierra (auspiciadas por el PROCEDA, entre otros), aparición de nuevas formas de gestión de la tierra y de los recursos ligados a la presencia de instituciones externas, transformación del sistemas pro-

ductivos tradicionales por nuevas actividades ligadas al mercado como la ganadería, etcétera. A esta situación hay que añadir la lucha política en la que intervienen los agentes externos en búsqueda de clientelas electorales y la aparición de sectas religiosas a la caza de nuevos adeptos para los paraísos futuros. La normatividad tradicional relativa a la tenencia de la tierra y al manejo de los recursos naturales se encuentra fuertemente erosionada sin haber sido sustituida por nuevos acuerdos.

Desde el punto de vista de la articulación de agentes externos tales como investigadores académicos y asesores de ONG, una lección derivada de estas experiencias sería que los recursos humanos y económicos de un proyecto de investigación que busca el desarrollo local son mejor aprovechados cuando la intervención de los investigadores corresponde a una solicitud de una organización o una comunidad y cuando los sujetos sociales participan en la definición de los objetivos de la investigación o de la intervención.

Uno de los problemas señalados concierne a las dificultades para el seguimiento y la continuidad para que las experiencias de investigación-acción cumplan su propósito y ciclos de transformación. Por una parte intervienen factores de índole institucional, como las limitaciones de las instituciones académicas para hacer frente a las necesidades financieras y técnicas que implican las necesidades de los proyectos derivados de los diagnósticos comunitarios y su propia agenda.

Otro tema es la forma de articulación entre la investigación y el activismo, los actores locales y los externos. Muchos activistas suelen considerar poco útiles las investigaciones que se llevan a cabo, e incluso en ocasiones llegan a considerarlas como una forma de explotación, una manera de sacarle información a la gente, para el beneficio únicamente de los académicos, siendo prácticamente una pérdida de tiempo. Sin embargo la IAP resulta ser frecuentemente un método de acercamiento entre ambos: investigadores y activistas.

.....

<sup>13</sup> Ver el caso de Tosepan Titataniske, en Cuetzalan, Puebla, por ejemplo, u otras 15 experiencias reseñadas en el libro mencionado de Toledo y Ortiz.

En un regreso reciente (2015-2016) a la región he observado que la efervescencia “o-ene-gera” de los años 90, ha desaparecido, no hay más que el paquete asistencialista de las políticas neoliberales. Muchos proyectos como algunos de ecoturismo siguen, pero para que instituciones gubernamentales de apoyo a pueblos indígenas justifiquen el presupuesto, mas no porque los proyectos tengan viabilidad o autonomía financiera. Por otro lado se cierne sobre la zona la amenaza de megaproyectos como mineras, parques eólicos, gasoductos en la zona baja, etcétera.

Hace quince años se distinguían en la región de trabajo referida dos corrientes con praxis distintas, si bien no antagónicas, con insuficiente sinergia entre sí: por un lado los pragmáticos que veíamos por aspectos productivos y económicos en un marco de sustentabilidad y, por otro los que centraban su trabajo en “crear conciencia”. Lo que vale la pena destacar es que hoy en día, en parte son ex promotores de ambos grupos, los que, ante la embestida neoliberal despojadora del territorio de los indígenas se están ocupando de lo que nos ha faltado en nuestro concepto de desarrollo sustentable a fines de los años noventa. ¿A qué recurren ellos? “A la buena vieja educación popular de los años setentas”. Quizá no con los métodos de los pioneros Paulo Freire y Fals Borda, pero sí con los principios esenciales que tienen que ver con la unidad entre lo político y lo pedagógico y la transformación social, desde lo personal, lo afectivo, la subjetividad, la comprensión de lo que pasa en el ámbito global, en lo económico y lo político y su relación con la necesidad de consolidar las estructuras locales como la asamblea

ejidal, y darse los medios de resistir, tanto material como cultural y socialmente.

Nos dice Frei Betto (2005): “En la dinámica de la educación popular ambiental no se trata de transmitir conocimientos sino de construirlos a partir de la reflexión sobre la propia realidad y la praxis”. Si “el neoliberalismo está destruyendo la perspectiva histórica” como lo plantea Frei Betto ¿cuál es el papel de la educación ambiental en este contexto? ¿cómo podemos articular al trabajo de construcción de alternativas tecnológicas o productivas sustentables las reflexiones que permitan recuperar o visualizar la historicidad perdida, invisibilizada o negada, vincular lo micro con lo macro, lo local con lo global? Siguiendo con Frei Betto, éste nos dice “corremos el riesgo de intentar hacer educación popular descolgando la ropa sin tener un tendedero. Ese tendedero a nuestra espalda, el tiempo en cuanto historia, es fundamental para que otros puedan visualizar el proceso” (p.27).

Simbólicamente pero también literalmente, la educación popular ambiental como parte de un proceso de construcción de alternativas requiere de un acompañamiento para la reapropiación de la historicidad propia que es lo que justamente transforma al individuo en un sujeto social y refuerza la comunalidad y la capacidad colectiva de defender y hacer una buena gestión del territorio con la integración de la dimensión ecológica. Por ello, hoy proponemos volver a revisar la vigencia de la educación popular ambiental y lo que veinte años aportan en la construcción de los futuros que vienen.

---

## Referencias

- Frei Betto (2005). Los desafíos de la educación popular. *Revista Decisio, Saberes para la Educación de Adultos*. Núm. 10. CREFAL. Recuperado de <http://www.oei.es/n10549.htm>
- Bonfil Batalla, G. (1982). *Etnodesarrollo y etnocidio*. San José de Costa Rica: FLACSO.
- Bourdieu, P. and Wacquant, J.D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chambers, R. (1983). *Rural development: Putting the last first*. Londres: Longmans.
- Chambers, R. (1991). Farmers' practices, professionals and participation. In Kerr, J.M. (ed.) *Farmers' Practices and Soil and Water Conservation Programs*. Summary Proceedings of a Workshop. 19-21 Jun 1991, ICRISAT Center, India. pp. 8-10. Patancheru, India: ICRISAT/Winrock International.

- Fals-Borda, O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Esteva, J. (1997). Ambientalismo y educación. Hacia una educación popular ambiental en América Latina. En: *Contribuciones educativas para sociedades sustentables*. Pátzcuaro, Michoacán: Centro de Estudios Sociales y Ecológicos A.C.
- Freire, P. (1980 a). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1980 b). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- García Campos, H. et al. (2001). *Evaluación y seguimiento de los programas de desarrollo rural sustentable y fortalecimiento de redes de gestión y manejo de los recursos naturales en la Reserva de la biosfera de los Tuxtlas*. Informe de evaluación de Proyecto MEX/ 99 /G81 I Semarnat-PNUD.
- García Campos, H. (2005). *Análisis curricular de una experiencia de Educación Ambiental no Formal en el medio rural. El caso de la Sierra de Santa Marta, Veracruz*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación Ambiental. Universidad de Guadalajara.
- Leff, E. (2009). *La racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Paré, L. y Velásquez, E. (1997). *Gestión ambiental y opciones agroecológicas para la Sierra de Santa Marta, Ver.* México: IIS, UNAM.
- Red de Educación Popular y Ecología (1994). *Educación popular ambiental en América Latina*. Pátzcuaro, México: REPEC/CEAAL.
- Ribeiro, D. (1970). *Los indios y la civilización*. Brasilia, Brasil: Ed. Pleyade.
- Reyes, J. (1997). Educación Ambiental en el medio rural. En: *Contribuciones educativas para sociedades sustentables*. Pátzcuaro, Michoacán: Centro de Estudios Sociales y Ecológicos A.C.
- Rodríguez Villasante, T. (2007). La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas. *Participación ciudadana y sistematización de experiencias*. pp.39-68. ALBOAN/HEGOA/Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe.
- Sachs, I. (1981). *Initation a l'écodéveloppement*. Toulouse: Privat.
- Stern, N. (2006). *Informe Stern: La Economía del Cambio climático* (Stern Review on the Economics of Climate Change). Cambridge University Press. <http://www.lse.ac.uk/GranthamInstitute/publication/the-economics-of-climate-change-the-stern-review/>
- Tax, Sol, et al. (1975). A Discussion of Action Anthropology. *Current Anthropology*, 16(4):507- 550.
- Tilakaratna, S. (1990). *A Short Note on Participatory Research*. Paper presented at Seminar of Sri Lankan social scientists and community specialists. Enero 1990.
- Toledo, V.M. y Ortiz, B. (2014). *México, Regiones que caminan hacia la sustentabilidad: una geopolítica de las resistencias culturales*. Puebla: Universidad Iberoamericana.

# Diversidades e interculturalidades en diálogo con la sustentabilidad

Gunther Dietz

Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana

## Resumen

La educación ambiental y la educación intercultural surgieron de forma independiente pero con características comunes: Ambas surgen a partir de reivindicaciones de determinados sectores de la sociedad civil, permeando luego los espacios académicos. Las dos han encontrado en la pedagogía una herramienta para aplicar su conocimiento, buscando un equilibrio entre el análisis de la realidad y su transformación. Enfrentan también desafíos similares como la “marginalidad sistémica” dentro de la academia, así como desafíos metodológicos y epistemológicos como el nacionalismo metodológico y la colonialidad del saber.

La educación ambiental y la educación intercultural deben confluír cada vez más en su quehacer académico, pedagógico y político. Encontrar lenguajes y estrategias comunes para ayudar a romper la fragmentación del saber y hacer frente al ecocidio y etnocidio actual.

**Palabras clave:** Educación intercultural, educación ambiental, transdisciplinariedad.

.....  
Nota: Conferencia magistral presentada al 1° Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, organizado por la Academia Nacional de Educación Intercultural en Tuxtla Gutiérrez, Chis., en noviembre de 2016. Agradezco el apoyo de la Lic. Patricia Méndez Hernández en la transcripción y edición del presente texto.

## Abstract

Environmental education and intercultural education emerged independently but with common characteristics: Both arise from demands of certain sectors of civil society, and then permeate the academic spaces. Both have found in pedagogy a tool to apply their knowledge, seeking a balance between the analysis of reality and its transformation. They also face similar challenges such as "systemic marginality" within the academy, as well as methodological and epistemological challenges such as methodological nationalism and the coloniality of knowledge. Environmental education and intercultural education must converge in their academic, pedagogical and political work, finding common languages and strategies to break the fragmentation of knowledge and deal with the current ecocide and ethnocide.

**Keywords:** Environmental education, intercultural education, transdisciplinarity.

Aunque surgidas de forma independiente, sostengo como tesis para el debate que la educación ambiental y la educación intercultural deben confluir cada vez más en su quehacer académico, pedagógico y político. Iniciaré el desarrollo de esta tesis compartiendo una reflexión del filósofo y politólogo Boaventura de Sousa Santos en un texto reciente:

Treinta años después del asalto global a los derechos de los trabajadores, de la promoción de la desigualdad social y del egoísmo como máximas virtudes sociales; del saqueo sin precedente de los recursos naturales, de la expulsión de poblaciones enteras de sus territorios y de la destrucción ambiental que esto significa; de fomentar la guerra y el terrorismo para crear estados fallidos y tornar las sociedades indefensas ante la expoliación; de la imposición más o menos negociada de tratados de libre comercio controlados por los intereses de multinacionales; de la total supremacía del capital financiero sobre el productivo y sobre la vida de las personas y las comunidades; después de todo esto, combinado con la defensa hipócrita de la democracia liberal, es plausible concluir que el neoliberalismo es una inmensa máquina de producción de expectativas negativas para que las clases populares no sepan las verdaderas razones de su sufrimiento, se conformen con lo poco que aún tienen y estén paralizadas por el miedo a perderlo (Santos, 2016: s.p.).

¿Por qué esta cita en relación a la educación ambiental y la educación intercultural? Considero que padecemos una fragmentación de campos del saber cada vez más preocupante, nos vamos especializando en temáticas cada vez más específicas porque así es la lógica neoliberal de la universidad. Al final perdemos incluso la capacidad de predecir acontecimientos, como el de las elecciones recientes en Estados Unidos, como el *Brexit* en el Reino Unido o como muchos otros fenómenos que sacuden nuestra sociedad porque estamos tan insertos en pequeñas burbujas de redes sociales, en nuestras publicaciones académicas, en nichos que nos simulan que son la realidad. Por eso pienso que tenemos que encontrar lenguajes comunes en este mundo de la academia fragmentada. Considero que la interculturalidad y la sustentabilidad necesitan encontrar un terreno común, un lenguaje común, estrategias comunes para enfrentar este ecocidio que es a la vez un etnocidio, esta depredación que está ocurriendo y de la que ahora únicamente somos testigos.

Para desarrollar esta tesis para el debate, quisiera iniciar con un breve resumen de lo que entiendo por interculturalidad y por estudios interculturales. A partir de ahí, en la parte principal de este texto quisiera reflexionar sobre posibles confluencias, sobre desafíos compartidos y sobre sendas comunes entre la educación intercultural y la educación ambiental.

## 1. Interculturalidad como concepto y programa

Inicio por tanto con una breve aproximación conceptual a qué entiendo por interculturalidad<sup>1</sup>. Se trata de un concepto inherentemente polisémico y multi-situado: en distintos países, en diferentes contextos educativos surge un discurso sobre la diversidad, la otredad, la alteridad, etc. En torno a distintos actores y fenómenos, tanto en el contexto del Norte global como en el del Sur global; a lo largo de los años noventa del siglo pasado y del inicio del siglo actual, se van perfilando por lo menos tres corrientes diferentes, identificables en grandes rasgos como una corriente anglosajona, una continental-europea y otra latinoamericana (Dietz & Mateos Cortés, 2013). Surgen a partir de distintos movimientos que reivindican su identidad y diferencia a partir de comunidades inmigradas, de comunidades diáspóricas, a partir de las y los sobrevivientes y descendientes de la esclavitud y, en el contexto latinoamericano, a partir de quienes se reivindican como pueblos originarios. Estos actores han ido generando nociones de lo intercultural que no son únicamente nociones educativas. Es importante tener en cuenta que, al igual que en el caso de la educación ambiental y del debate sobre la sustentabilidad, la interculturalidad es un concepto inherentemente transversal, que se aplica tanto a determinadas facetas y características de la realidad social como también a una cuestión axiológica, a un deber ser, pero que igualmente implica metodologías de trabajo específico y que está relacionado a menudo con un proyecto político explícito y con sus respectivos modelos y proyectos educativos.

En lo concreto, en el grupo en el que participo en la Universidad Veracruzana, proponemos distinguir la interculturalidad en tres fases diferentes, aproximadamente equiparables a los años ochenta, los años noventa y el cambio de siglo, y, por último, la época actual. En cada una de estas fases se matiza el concepto de forma específica: se inicia hablando de lo multicultural, haciendo referencia a la composición heterogénea de las sociedades contemporáneas; de ahí se pasa a acuñar lo intercultural como aquello que genera interacciones y

“puentes” entre los grupos heterogéneos que componen la sociedad; para finalmente insistir en lo diverso, en la diversidad interna de cada sujeto y grupo, más allá de cuestiones únicamente culturales.

Así, en términos más sistemáticos, en el debate actual se ha dado a distinguir entre lo multicultural y lo intercultural, en el sentido, en primer lugar, de que lo multicultural normalmente utiliza un concepto más estático de cultura -tenemos una determinada cultura y los conjuntos de esas culturas generan sociedades multiculturales-, haciendo más énfasis en la diferencia entre diferentes grupos. Esto es algo que se generó en el debate sobre todo anglosajón, en Canadá, en Nueva Zelanda, en Australia, y en Estados Unidos, donde hasta la fecha se habla más de lo multicultural. Desde la Europa continental así como desde América Latina se hace más énfasis en las interacciones entre los diferentes y en las posibles hibridaciones y los mestizajes entre personas que provienen de universos culturales distintos. Sería por consiguiente la distinción entre modelos de cultura más estáticos o más dinámicos, según el caso, y a la vez distinguimos entre un uso más descriptivo del concepto, cuando algo tiene una composición multicultural o una interacción intercultural, frente a un uso más prescriptivo, cómo debería ser ese tipo de interacción, en cuyo caso hablamos de multiculturalismo o interculturalismo y no tanto de multiculturalidad o interculturalidad.

Asimismo, es importante resumir estas diferencias para ver distinciones semánticas entre multiculturalidad y multiculturalismo, por un lado, e interculturalidad e interculturalismo, por otro lado, como distintos discursos que generan modelos educativos diferentes. En el primer caso, se privilegian respuestas educativas que recurren a cuotas por grupos específicamente delimitados, beneficiados por medidas de acción afirmativa, como para la comunidad afroamericana, los chicanos, los inmigrantes musulmanes en determinados contextos europeos. En el segundo caso, por el contrario, se privilegia más la interacción y la participación conjunta, el diálogo entre diferentes

.....

<sup>1</sup> En lo siguiente resumo nociones desarrolladas más ampliamente en Dietz (2012 y 2017).

grupos mediante el desarrollo de competencias interculturales conjuntas.

Esta diversidad y polisemia de conceptos se complica un poco más porque somos muy diferentes los actores que participamos en el debate, creo que nuevamente es algo que compartimos con el debate sobre la sustentabilidad y lo intento esbozar en una estructura cronológica. El debate sobre el multiculturalismo y la interculturalidad surge a partir de movimientos sociales tildados de minoritarios -habría que ver si son minoritarios en cada contexto- que se reivindican como diferentes frente a la sociedad que se autodefine como mayoritaria. Cuando la sociedad que se cree mayoritaria entra en una nueva percepción -lo hemos visto ahora con los resultados de las elecciones de Estados Unidos- y se ve a sí misma como minoría, puede también reaccionar como una política de identidad específica en ese sentido. Por eso, aquí un primer tipo de política lo denominamos un multi- o interculturalismo empoderador, donde el objetivo consiste en visibilizar, en poner en la agenda política y pedagógica de una sociedad a un determinado grupo que ha sido minoritizado e invisibilizado por razones históricas. En segundo lugar, sobre todo en el giro neoliberal que dan las políticas educativas a partir de los años ochenta y noventa, hay otro tipo de discurso sobre lo diverso, multi- o intercultural que ya no proviene de los movimientos sociales, sino que ya se convierte en un discurso del Estado. Precisamente en esa época es cuando el Estado se autodefine, en este giro neoliberal del que hablaba en la cita inicial Boaventura de Sousa Santos, como un Estado que está demasiado presente en determinados contextos y entonces decide mejor “gobernar a distancia”, retirarse del bienestar, retirarse de determinados ámbitos de políticas públicas para concentrarse en gobernar a distancia a determinados grupos. Así surgen nuevas políticas educativas que reconocen ciertos márgenes de autonomía para determinados actores sociales o educativos, lo que llamo con Foucault (1999) un “multi- o interculturalismo de la gubernamentalidad”, en el que el Estado aparece como gestor de la diversidad. En tercer lugar, tenemos un fenómeno cada vez más importante donde actores de la iniciativa privada descubren la diversidad cultu-

ral, al igual que la diversidad biológica, en un sentido de recursos económicos, plusvalías que se pueden generar, a partir de la festivalización de los patrimonios culturales. En este proceso los recursos culturales se convierten en recursos mercantilizables, vendibles, y ahí hay una nueva aceptación de lo multi- o lo intercultural como algo relacionado con lógicas de acumulación del mercado.

Por último, y con esto concluyo esta aproximación terminológica, en el ámbito educativo esta cronología de polisemias genera tres conceptos muy diferentes de lo que se entiende normalmente por diversidad. Desde el siglo XIX llevamos arrastrando en la escuela pública y en toda institución educativa la percepción de que lo diverso y heterogéneo es de por sí problemático, ya que lo deseable es lo homogéneo. La escuela, que se inventa a la vez que la fábrica, funge desde su fundación como una fábrica de ciudadanía que supuestamente produce ciudadanos iguales. Como institución, tiene histórica y estructuralmente un problema con todo tipo de diversidad porque pretende homogeneizar por sexo, por edad, por capacidad intelectual, etc. Hay por ello toda una tradición en los sistemas educativos de cualquier país de entender la diversidad como un problema (Muñoz Cruz, 2002). A esto se añade -porque no lo sustituye desgraciadamente- desde los años ochenta, desde los logros de los movimientos indígenas a nivel de Naciones Unidas, una noción de diversidad que ahora se convierte en fuente jurídica de derechos. El derecho a tener una enseñanza en tu propia lengua, el derecho a ser alfabetizada/alfabetizado en tu lengua materna, el derecho al territorio como pueblo originario, todo ello genera una nueva noción de diversidad. Por último, tenemos una aceptación novedosa de diversidad sobre todo en los enfoques más transversales que trabajan con la diversidad ya no como una característica de determinados grupos indígenas, comunidades migrantes, como a menudo se hace, sino que entienden la diversidad como una condición inherentemente humana, como una característica de la especie humana. Esto desencadena estrategias pedagógicas en las que se trata de estimular el desarrollo, el despliegue de competencias interculturales por parte de todo el alumnado, sea de la lengua que sea, de la religión que sea, del color de

piel que predomine, etc. Todo el mundo aporta algo a la diversidad cultural, y lo que hay que hacer es trabajar esa diversidad como fuente de competencias o de capacidades, de saber-haceres y no tanto como problema.

Como consecuencia, lo complicado cuando discutimos estas nociones es que se solapan distintos matices, distintas aceptaciones, algunos hablan de lo heterogéneo y lo diverso y lo asocian a algo problemático. Cuando aparecen en el aula niños que ahora retornan de Estados Unidos -y me temo que por las políticas migratorias represivas pronto muchísimos más van a tener retornar-, y que tienen el inglés como primera lengua, a muchos maestros y maestras les parece un problema en el aula, no una oportunidad, no un recurso. Vemos que así nuevamente reproducimos y arrastramos esta noción decimonónica de que lo diverso es problemático.

Todo esto, por supuesto, tiene que ver con cómo percibimos la diversidad. A menudo se ha sobrerrepresentado la diversidad cultural en contextos urbanos: los autores y autoras que hablan de la hiper- o superdiversidad (Vertovec, 2007) siempre se suelen enfocar en contextos migratorios urbanos, metropolitanos, como en el caso de la coincidencia de cada vez más lenguas maternas en un solo aula de cualquier escuela pública en muchas de las grandes urbes del mundo contemporáneo. Pero en eso a menudo olvidamos que hay una diversidad cultural, lingüística, religiosa, consuetudinaria, podríamos decir, en muchas de nuestras regiones, en continentes como América Latina, por lo cual la diversidad no llega sólo de fuera por parte de procesos migratorios, como se percibe más en el contexto norteamericano y europeo, sino que también hay una diversidad autóctona, endémica, si se puede decir en términos biológicos, que se expresa como un “patrimonio biocultural” (Boege, 2008) o como una “memoria biocultural” (Toledo & Barrera-Bassols, 2008).

## 2. Los estudios interculturales

De ahí surge un campo de estudios interdisciplinar como es el de los estudios interculturales. Me propon-

go a continuación muy brevemente resumir lo que, tras estos debates conceptuales, tras estas polisemias, entendemos hoy en día por interculturalidad y qué hacemos desde los estudios interculturales. Como mencionaba arriba, la interculturalidad es un concepto que se puede definir desde lo descriptivo y desde lo prescriptivo. A nivel descriptivo, se trata de analizar relaciones entre grupos diferentes en cuanto a su cultura, etnicidad, lengua, nacionalidad, religión, etc. Es un énfasis en grupos de composición cultural o lingüística diversa, lo cual suele ser el punto de partida, pero no nos interesan las características inherentes de esos grupos, eso es lo que hace la antropología y sobre todo lo hacía en el siglo pasado una antropología de fuertes sesgos esencialistas donde se acaba tildando a un determinado grupo como portador de una determinada característica, de eso nos alejamos<sup>2</sup>. Nos interesan las interacciones y las relaciones, y nos damos cuenta en esos análisis que las relaciones no siempre son simétricas. Nos fijamos en procesos de visibilización e invisibilización: qué de la cultura se sobrerrepresenta y qué de la cultura se invisibiliza; qué de la diversidad lingüística se festeja y se valora; qué de la diversidad lingüística se ignora; qué procesos de estigmatización y de discriminación ocurren en estas interacciones.

Esto nos obliga a analizar estos procesos en diferentes contextos: cuando hablamos en los estudios interculturales de mayorías y minorías no nos referimos a hechos demográficos, sino a diferencias de poder, quién tiene el poder de definirse en una determinada sociedad como el grupo por *default*, los franceses del centro en Francia, los castellanos en España etc. No es una cuestión demográfica, es una cuestión del poder de definir normalidad, producir normalidad frente a los otros que son “los bichos raros”: aquellos que son diferentes y visibilizados como tales. Por eso nos es muy necesario distinguir en este tipo de análisis tres situaciones diferentes que a menudo en nuestros diagnósticos de problemáticas educativas se mezclan: la desigualdad, la diferencia y la diversidad.

.....  
<sup>2</sup> Kuper (2001) analiza detalladamente el debate antropológico acerca del concepto de cultura.

No es lo mismo que la interculturalidad surja de una situación de desigualdad, desigualdad de acceso a recursos, acceso a sistemas educativos de calidad, etc., que cuando es producto de una diferencia cultural o étnica. A menudo nos equivocamos y pretendemos diagnosticar que una persona tiene un problema en su escolarización “porque es hablante del náhuatl”. No, el problema no lo tiene por ser hablante del náhuatl, sino porque no ha sido alfabetizado en su lengua materna frente a todos los demás que sí lo han sido. Entonces, no es un problema de diferencia cultural, es un problema de desigualdad en decidir cuál es la lengua de instrucción en un determinado contexto. Y eso también ocurre en relación a la diversidad, qué formas y pautas de interacción surgen en estos contextos.

En el ámbito educativo más concretamente, lo que intentamos es comprender en cada institución, modelo o enfoque o subsistema escolar quiénes definen contenidos, formas, metodologías de enseñanza-aprendizaje; quiénes las vuelven legítimas o ilegítimas; quiénes se definen y se construyen como mayoría y minoría en cada uno de los contextos; qué saberes quedan dentro del currículum y cuáles quedan fuera. No es una cuestión accidental, no es una cuestión históricamente necesaria, sino que son procesos de selección consciente en un determinado momento, que luego se invisibilizan porque se vuelven parte de las prácticas hegemónicas.

Esto en el contexto mexicano y latinoamericano se ha traducido en todo un subsistema mal llamado hoy en día “educación intercultural y bilingüe”, pero que en el fondo sigue siendo un sistema indigenista. Como recordatorio, el indigenismo no tiene que ver con indígenas, el indigenismo es lo que el estado piensa que es el “problema del indio” y lo resuelve el estado no indígena para los indígenas. Entonces, este tipo de sesgo y de asimetría ha generado programas segregadores, pero hasta la fecha son programas segregadores que siempre conllevan un mensaje asimilacionista. Así, desde los años treinta y cuarenta se aplican estrategias de “castellanización indirecta” en las que se usa la lengua originaria para luego dejar de hablarla. Es un modelo de transición, un bilingüismo de transición que acaba siendo, directa o indirectamente, etno-

cida y lingüicida (Skutnabb-Kangas, 1988); transmite el mensaje de que “tu lengua no sirve, sirve en preescolar y en primaria pero, por supuesto, después ya no va a haber más usos y espacios de tu lengua porque no tiene valor académico”.

Pasando de la interculturalidad desde un punto de vista más descriptivo, analítico, a un concepto más prescriptivo y normativo de interculturalidad, lo que hacemos es complementar esta mirada crítica, analítica de la realidad asimétrica en que nos encontramos, con propuestas, diseños de medidas prescriptivas, normativas, para contrarrestar este tipo de sesgos y de alguna forma contribuir a una descolonización de los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas. Se trata de volverlas más conscientes de diversidades internas, como recursos, como riquezas y no como estigmas; más incluyentes y simétricas, en cuanto a “determinadas minorías” y sobre todo, construyendo puentes al interior del currículum, entre determinados saberes, entre determinados grupos que han sido históricamente excluidos o discriminados.

Esto significa muy concretamente que en el ámbito educativo se trata de analizar los materiales educativos hegemónicos oficiales y de transitar a nuevas formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo procesos de socialización y enculturación extra-escolar, incluyendo aprendizajes que provienen de los grupos hasta ahora silenciados en el sistema educativo, siempre con el objetivo de desenmascarar situaciones de desigualdad histórica, pero también para transformar ese sistema. A diferencia de la tradición más estadounidense de multiculturalismo, no nos quedamos en esta primera tarea de dedicarnos a empoderar a un grupo específico, con determinadas acciones afirmativas. Más bien se procura pasar a fomentar esa diversidad en el conjunto de la sociedad porque hemos visto con muchos experimentos, con muchas experiencias en diferentes países, que la educación empoderadora de un determinado grupo también puede revertirse porque sobrerrepresenta, sobrevisibiliza a los niños y niñas de un determinado grupo, mientras que invisibiliza y de alguna manera corre el riesgo de “absolver” a los “verdugos”, a quienes ocasionan los procesos discriminatorios,

sino que únicamente acaba centrándose en sus víctimas. En este sentido procuramos promover lo que Schmelkes (2009) ha llamado una interculturalidad para todos.

### 3. Sustentabilidad e interculturalidad: confluencias

Después de estas pinceladas sobre lo que entendemos por el concepto de interculturalidad y por los estudios interculturales, en lo siguiente me propongo ilustrar algunos de los intersticios que percibo entre la interculturalidad y la sustentabilidad. La primera confluencia resulta del hecho de que tanto la educación ambiental<sup>3</sup> como la educación intercultural<sup>4</sup> nacen no al interior de la academia, sino precisamente por reivindicaciones de determinados sectores de la sociedad civil. Por eso enfatizaba arriba el origen del multiculturalismo y del interculturalismo como movimientos sociales que luego permean los espacios más académicos. Esto ocurre con la educación ambiental; ocurre con los movimientos que luego desembocan en una educación antirracista en algunos países anglosajones; ocurre con aquellos que luchan por una educación empoderadora: en todos los casos no son inicialmente procesos académicos. Y lo mismo ocurre evidentemente también en el contexto latinoamericano, en luchas y movilizaciones en defensa del territorio, en defensa de los recursos culturales y lingüísticos tanto como naturales. Como punto de partida para una política de identidad que entra más tarde en la academia y encuentra interlocución con aquellos y aquellas intelectuales provenientes de las llamadas minorías que ya estaban en esta academia, para generar nichos y dar espacio a determinados discursos de la interculturalidad, en un caso, y de la sustentabilidad, en otro.

Esto lo considero muy importante no solamente a nivel biográfico, sino también a nivel conceptual, porque tiene consecuencias. Muchos teóricos de los llamados nuevos movimientos sociales han hecho énfasis en esta especificidad, en que los nuevos movimientos sociales posteriores al 68 ya no son movi-

mientos de transformación completa de la sociedad, como lo fueron los movimientos clásicos del sindicalismo, movimientos obreros, movimientos campesinos clásicos en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, sino que son movimientos de temáticas específicas que determinados grupos representan, como las mujeres, los gays, las lesbianas, los pueblos originarios, los y las ambientalistas, por ejemplo. Vemos en este tipo de actor colectivo que prima una política de identidad, como lo llaman Melucci (1985) y Touraine (1996) y de reconocimiento frente a una política de alianzas, es decir, nacemos de alguna manera fragmentados en este tipo de luchas y tenemos que crear esas alianzas. Esta es una primera característica que desde mi punto de vista hay que tener en cuenta, y tiene que ver con tres lógicas que Karl Polanyi (1989 [1944]), un antropólogo y economista de la primera mitad del siglo XX, delimitó y que luego Jürgen Habermas (1987) retomó para su propia obra: los actores sociales parten de lógicas de reciprocidad cercanas a la sociedad civil, frente a otras lógicas que provienen más del capital y del mercado –una lógica de acumulación– o desde la lógica de redistribución vertical del estado. Aunque nosotros estemos trabajando en instituciones gubernamentales, del estado, hemos llegado al espacio académico a menudo a partir de otras lógicas, y eso, por supuesto, crea disonancias que tenemos que tener muy en cuenta al interior de nuestros espacios. Esto significa que a menudo los campos discursivos en los que ahora trabajamos en educación ambiental y en educación intercultural surgen de confluencias entre un movimiento social, un determinado tipo de asociacionismo de la sociedad civil, y de determinados académicos y académicas expertas en alguna de estas materias o en estos ámbitos. Por eso, tanto la educación ambiental como la educación intercultural desde mi punto de vista nacen con esta do-

.....

<sup>3</sup> Para visiones panorámicas de la educación ambiental, cfr. González Gaudiano (2007), González Gaudiano (coord.) (2008) y Reyes Escutia & Bravo Mercado (coords.) (2008).

<sup>4</sup> Para visiones panorámicas de la educación intercultural, cfr. Bertely Busquets, Dietz & Díaz Tepepa (coords.) (2013) y Dietz & Mateos Cortés (2013).

ble faceta: ser en parte movimiento social, ser en parte un movimiento académico.

Esto tiene muchas ventajas, que nuevamente ilustran confluencias. Coincidimos ambos ámbitos educativos en el fuerte arraigo y respaldo que encontramos a nivel internacional en los marcos normativos, en cuyas discusiones muchos y muchas hemos participado. Los debates inter- y/o transnacionales sobre derechos colectivos, en un caso, y sobre derechos de la naturaleza y sustentabilidad, en el otro caso, nos fortalecen también hacia dentro de la academia. Asimismo, el papel que juegan agencias multilaterales, que aportan una visión externa muy criticable, pero que a veces se convierten en aliados para reivindicar determinados avances, es otra confluencia entre la educación ambiental y la educación intercultural.

Esto nos obliga a un ejercicio de una especie de doble reflexividad (Dietz, 2012), tenemos que ser reflexivos de los propios modelos que nosotros importamos de otros contextos –como el que dio origen al Informe Brundtland y el que generó el informe del Club de Roma– y ser conscientes de las asimetrías discursivas que hay en estos debates. Esto implica que algunos modelos que se copian o que se importan desde el extranjero, desde otros contextos, precisamente por el peso de determinados actores en esos contextos, no “cuajan” necesariamente en nuestros propios contextos.

Como ejemplos provenientes de la educación intercultural, menciono dos modelos “importados”, que han sido adoptados por una “migración transnacional del discurso intercultural” (Mateos Cortés, 2011): En primer lugar, las acciones afirmativas, que provienen de las reivindicaciones del movimiento afroamericano de Estados Unidos, apenas han tenido éxito hasta la fecha en América Latina, por la gran diferencia que hay en las políticas de identidad de aquellos grupos que surgen de la esclavitud y de la pos-esclavitud en un contexto, por un lado, y aquellos grupos que surgen del mestizaje de la integración nacional de determinados grupos en el contexto latinoamericano, por otro lado. Brasil es hasta ahora el único país –y es llamativo que sea éste, nuevamente con el peso de la esclavitud y de la pos-esclavitud– en el que se han introducido cuotas parecidas a las que hasta la fecha –quién sabe

si en el futuro– existen en Estados Unidos para empoderar determinados grupos, para darles una mayor representatividad en la escuela y en la universidad.

Lo mismo ocurre con las políticas de anti-discriminación (Dietz, 2012), que son políticas que surgen en el Reino Unido en el caso europeo, que son políticas pro-activas para revertir la discriminación mediante lo que se denomina “discriminación positiva”: discriminar positivamente a un grupo hasta que tenga una representación más o menos ponderada con la mayoría o con el grupo en el poder. Es algo que nuevamente no ha tenido mucho éxito en el contexto latinoamericano, y tampoco en el continental-europeo, tal vez por el fuerte peso del derecho romano frente al derecho anglosajón, tal vez por el fuerte peso del laicismo y de cierto jacobinismo de estado, donde privilegiar a un grupo conscientemente en detrimento de otro es algo que no encaja en la arquitectura jurídica de los países europeos o latinoamericanos. Aquí vemos que hay limitantes en cuanto a nuestras alianzas entre diferentes contextos, precisamente porque el marco jurídico no surge de forma independiente del contexto.

#### 4. Desafíos compartidos

La educación ambiental y la educación intercultural no solamente compartimos confluencias iniciales sino a la vez nos enfrentamos a desafíos similares. Es muy llamativo que tanto en la educación ambiental como en la educación intercultural, el *expertise*, el conocimiento con causa del análisis de los fenómenos y de las problemáticas no ha alcanzado aún plenamente la esfera de las políticas públicas, es la última esfera que lo recibe. Al inicio, es llamativo e ilustrativo que gran parte del *expertise* se centre en la sociedad civil, y hasta la fecha hay organizaciones no-gubernamentales que disponen de un mayor conocimiento de causa que actores gubernamentales sobre determinadas temáticas de sustentabilidad y de interculturalidad, lo cual evidentemente tiene que ver con este punto de partida desde la sociedad civil.

Por supuesto, esto ha generado desfases bastante preocupantes porque a menudo, al llegar tarde al debate, el estado-nación, el estado central implementa a regañadientes copias “light” de determinadas reivindicaciones que ya se han formulado, analizado y discutido en la sociedad civil y en la academia. Padecemos por tanto un fuerte verticalismo en la implementación de políticas públicas, que se implementan no desde abajo hacia arriba, de forma inductiva, sino, al contrario, desde arriba hacia abajo, y eso tiene el efecto de que a la fecha a nivel federal se tiene un mucho mayor avance que a nivel estatal y aún mayor que a nivel más local, municipal. Es decir, tenemos un desfase entre el nivel nacional y los demás niveles, de la misma manera que tenemos un desfase entre logros normativos a nivel internacional y su puesta en práctica a nivel nacional. Convivimos con esta paradoja de que hay avances jurídicos normativos muy importantes, pero brechas de implementación cada vez más amplias entre los decires y los haceres, tanto en lo ambiental como en lo intercultural.

Como una consecuencia de estos desfases, a menudo la política pública procura cooptar determinados discursos y determinados actores, tanto en el caso de la sustentabilidad como en el de la interculturalidad. Varios actores clave han pasado por puestos no sólo en la academia o en las organizaciones no-gubernamentales, sino también por cargos y funciones en instituciones gubernamentales –y no porque seamos tan expertos/as, sino simplemente porque las propias instituciones públicas carecen de expertas/os al respecto. Constatamos por tanto una mayor “porosidad”, pero a menudo se trata de una porosidad y de una aceptación de conocimiento experto que al interior de la institución en cuestión acaba siendo “descafeinada”, se acaba convirtiendo en algo que sirve para la pantalla del quehacer institucional, no para implementar soluciones y transformaciones políticas duraderas.

Por eso considero que surgen gradualidades de nociones de sustentabilidad y de interculturalidad que varios hemos estudiado y criticado, de discursos “light” de la sustentabilidad y de la interculturalidad que son aquellos que sirven para edulcorar determinadas políticas que siguen siendo básicamente extractivistas,

depredadoras, monoculturales y/o asimilacionistas en cada caso. Precisamente por este carácter maquillador o “light” de determinados impactos existe un gran abismo entre diagnósticos que se realizan desde arriba y diagnósticos más cotidianos, más vivenciales, que se realizan desde abajo. Ello tiene consecuencias conceptuales: varios autores y autoras distinguen tanto en el campo de la sustentabilidad como en el campo de la interculturalidad gradualidades diferenciadas y funcionalidades diversas de cada uno de estos conceptos, como en el caso de sustentabilidad, débil, fuerte y súper fuerte (Gudynas, 2011). Algo semejante ocurre con el concepto de interculturalidad, para el cual Walsh (2003) distingue entre una interculturalidad funcional, producto de una política educativa neoliberal que genera un discurso “angelical” y armonizante sobre la diversidad (Gasché, 2008), y una interculturalidad realmente crítica, que reconoce el potencial conflictivo de cualquier sociedad internamente diversa y que opta por aprovechar dichos conflictos como fuentes de transformaciones societales más amplias, más allá de la esencialización o folklorización del otro.

Un desafío adicional que compartimos ambos campos consiste en que, al provenir muchos protagonistas de la sociedad civil, de las organizaciones no-gubernamentales y/o de los movimientos sociales, al inicio en nuestro proceso de encontrar nichos en la academia sufrimos una misma “marginalidad sistémica”. Recuerdo que, cuando comencé a trabajar en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana en la línea de Educación Intercultural, cada vez que venía un/una estudiante con algún proyecto que no cabía en las clásicas líneas de educación superior, educación básica o media, sugerían insertarlo en la línea de educación intercultural, “ahí cabe todo en el fondo”. Esta condición de surgir como una categoría residual considero que la compartimos también con la educación ambiental, como una supuesta extensión de una educación en valores...

Esta marginalidad sistémica la hemos tenido que ir superando y, por supuesto, es producto de la subyacente lógica de las disciplinas que –por muy caduca que nos parezca– sigue estructurando la vida académica en nuestras instituciones, tan medievales de origen como

lo es la universidad (Krishnan, 2009). Nuestras “disciplinas madre” han proporcionado los paradigmas de puntos de partida, la biología y la ecología en el caso de la educación ambiental, la antropología en el caso de la educación intercultural. Paulatinamente nos hemos dado cuenta que esas disciplinas ya no nos sirven, por eso hemos buscado el diálogo con las diversas ciencias de la educación, con la pedagogía, con el trabajo social, con la filosofía, entre otras, para procurar pasar de una preocupación disciplinar a una preocupación interdisciplinar y que paulatinamente se está volviendo trans-disciplinar. Sin embargo, esto nos ha proporcionado muy ricos encuentros, a veces encontronazos, con otros/otras colegas que, aunque no hablen el “dialecto” de la sustentabilidad o el “dialecto” de la interculturalidad, igualmente están descontentos con los *corsets* disciplinarios provenientes del siglo XIX y que persisten en la práctica académica, colegas que están buscando otras formas de conocer y de saber, algunos y algunas bajo el paradigma de la trans-disciplinariedad, de la complejidad, de la posmodernidad, por mencionar solamente a algunos.

Provenimos por tanto de distintas corrientes, de distintos malestares disciplinarios, pero nos acabamos encontrando en estos nuevos campos de cruces entre diferentes conceptos. En este sentido, como último paso de nuestro establecimiento en el ámbito académico –y creo que es importante para nuestra propia historia intelectual como educación ambiental y educación intercultural recordarlo–, ha habido un momento de “pedagogización” (Kob, en Höhne, 2004): hemos encontrado en la pedagogía y en general en las ciencias de la educación una herramienta para concretar, para aplicar nuestro conocimiento y para impactar en la formación docente, en la formación de futuras generaciones, así no quedándonos en un debate entre organizaciones no-gubernamentales, sociedad civil, movimientos y academia. Considero por tanto que en este sentido hemos encontrado en la educación, en la parte educativa, una nueva señal de identidad, que no ha diluido nuestro origen de determinadas ciencias naturales o humanidades, según el caso, pero que nos ha encauzado a buscar soluciones más de investigación aplicada que de crítica global a

determinados paradigmas del desarrollismo en la sociedad contemporánea.

Eso nos ha generado una paradoja, al entrar a la pedagogía y al campo de las ciencias de la educación: nos pensábamos, nos creíamos transdisciplina, pero, queramos o no, nos hemos convertido –en el currículum de nuestros planes de estudio– en sub-disciplinas. Con ello nuevamente nos hallamos en un *corset* identitario: nos encontramos como educación ambiental, como educación intercultural, cada sub-disciplina en nuestros congresos, en nuestras publicaciones y en nuestros posgrados. Sin embargo, nuevamente nos hemos encasillado en lógicas académicas, que son ajenas a los movimientos sociales que nos dieron origen.

Por supuesto, una vivencia muy parecida para ambos campos consiste en que estamos convencidos de que crear asignaturas por nuestros campos de conocimiento no es el objetivo que necesitamos, dado que requerimos de una mirada mucho más “trans”, en el sentido de trans-disciplinar y transversal. No obstante, en la práctica concreta del poder del currículum de nuestras instituciones educativas, acabamos encasillados en determinadas asignaturas, siempre con este suspiro de que “es mejor que nada, ya tengo por lo menos esa materia que puedo defender como mía”, pero con ello nuevamente reproducimos esa misma “lógica tribal” que padecemos en la institución académica de origen medieval.

Identifico un último tipo de desafíos comunes entre la educación ambiental y la educación intercultural, que son de tipo metodológico y epistemológico. El primero de estos desafíos es el que el sociólogo Ulrich Beck (2004) acuñó como el problema del “nacionalismo metodológico”, un problema que se plantea originalmente en los estudios migratorios (Wimmer & Glick Schiller, 2002), pero de ahí pasó a los estudios interculturales, a los estudios de género y seguramente también a los estudios sobre sustentabilidad. Beck se refiere a la costumbre académica, a la práctica rutinizada de que, siempre cuando pensamos la realidad que estudiamos, pensamos en un contenedor, en una especie de “cajón de zapatos” llamado nación, aunque no lo nombremos, pero acabamos hablando por *default* de un contexto nacional. Ello refleja la fuerza

del nacionalismo, no tanto como ideología consciente sino como algo ya internalizado. Analizamos así determinados fenómenos de la sociedad, pero implícitamente nos estamos refiriendo a esos fenómenos en el contexto mexicano, en estos fenómenos específicamente nacionales, alemanes, franceses, ingleses, etc. Esta práctica tiende a invisibilizar los sesgos específicos que tiene cada institución nacional, no lo tematizamos, lo damos por hecho. Como consecuencia, surgen sesgos y malentendidos que sólo se perciben cuando hacemos comparaciones transnacionales porque nos damos cuenta de que no todo ministerio de educación en el mundo funciona como la SEP, de que no toda medida de formación docente se hace en “cascada”, de que eso no es normal, es decir, de que se trata de una convención específica que tiene que ver con una determinada tradición nacional. Eso hay que explicitarlo y sólo se puede lograr mediante miradas cruzadas.

Ello evidentemente refleja algo que tanto en educación intercultural como en educación ambiental “pesa” mucho: nuestros textos en el sentido clásico de datos son contextos; lo que en otras disciplinas o inter-disciplinas llamarían el contexto es para nosotros el ambiente o la cultura en la que trabajamos, algo que compartimos los que educamos e investigamos en contextos de diversidad cultural y los que trabajamos en contextos de diversidad biológica. Por eso, nuestro conocimiento es altamente contextual, es relacional, situacional, lo cual constituye la riqueza de nuestro conocimiento, que otras disciplinas, mucho más deductivas, con una tradición mucho más occidental ortodoxa del pensamiento metodológico, a menudo no entienden. Para obtener un reconocimiento simétrico de nuestras aproximaciones metodológicas, necesitamos por tanto hacer mucho más énfasis en que el conocimiento situado, el conocimiento relacional es conocimiento legítimo y a menudo mucho más legítimo que los conocimientos macro-sociológicos, politológicos, económicos que luego ni siquiera pueden pronosticar eventos, simplemente por el grado de generalización al que han llegado.

¿Qué consecuencias tiene esto? El nacionalismo metodológico implica que nuestra unidad de análisis

por *default* es la nación, pero que las naciones son construcciones históricas, son construcciones culturales específicas, producto de procesos concretos gracias a los cuales se comenzó desde el siglo XVIII a dividir, separar, delimitar naciones artificialmente para que los españoles sepan que son españoles y no portugueses, y no franceses, etc. Se trató de un proceso consciente impulsado por determinadas élites, para delimitar y crear naciones, para convertir determinados sociolectos y dialectos en lenguas nacionales para que portugueses y españoles ya no se entiendan, para generar lealtades con los estados-naciones nacientes. Esto es lo que tenemos que de-construir porque así surgieron nacionalidades que impactan y que generan un tipo de diversidad que es muy excluyente, muy nacionalista y muy xenófoba. Para lograr y establecer un enfoque relacional, inductivo como el que estoy defendiendo aquí, es necesaria una mirada comparativa, una mirada contrastiva, cómo se entiende un determinado grupo hegemónico en un país o en otro para entender las políticas que emanan sobre diversidad, que es siempre esa otredad, lo otro en lo biológico o lo cultural sobre lo que legislo. Si no genero dicha mirada comparada, no analizo, sino que reproduzco los sesgos y malentendidos que produce el nacionalismo metodológico.

Muy relacionado con este desafío metodológico está un segundo desafío, que Aníbal Quijano (1993) ha denominado “la colonialidad del poder y del saber”: no se trata de estructuras coloniales explícitas, no es algo que tenga que ver con la exclusión de derechos de ciudadanía, sino que es algo internalizado, es algo que se ha vuelto parte de nuestro cuerpo, cómo normalizamos una determinada pigmentación de la piel frente a otra, un *habitus* de hablar el castellano frente a otro, una forma de entender lo masculino versus lo femenino frente a otra, etc. Todo ello lo llevamos arrastrando de una noción colonial jerarquizada de distinciones binarias que se han convertido hoy en parte de nuestra realidad y desgraciadamente, a la vez, en parte de nuestro bagaje teórico y académico porque muchos/as estamos utilizando hoy en día estos términos y son, por supuesto, de origen colonial. Tienen que ver con una distinción que proviene original-

mente de un sistema de castas colonial que ya ha sido abolido, pero que sigue existiendo en nuestras mentes porque tiene un fuerte arraigo en el imaginario, en las formas de percibir al otro en términos biologizados o racializados.

Resumiendo, el nacionalismo metodológico y la colonialidad del saber que persisten al interior de la escuela, al interior de la universidad, al interior de los medios de comunicación constituyen un desafío metodológico cuando procuramos analizar las diversidades biológicas y/o culturales contemporáneas. Y otro desafío, ya más concreto en lo metodológico, surge cuando tanto en la educación ambiental como en la educación intercultural nos vemos forzados por nuestras propias temáticas y dinámicas –el trabajo colaborativo con actores extra-académicos– a dejar atrás, o por lo menos a cuestionar, las viejas y muy cómodas dicotomías que caracterizan el campo científico contemporáneo:

- la distinción tajante entre ciencias y humanidades, las tristemente célebres “dos culturas” analizadas y problematizadas por Snow (2000), que supuestamente está superada, pero que sigue conservándose institucionalmente en nuestras facultades;
- la distinción, originada hace dos siglos en un determinado campo de las ciencias naturales, entre investigación básica e investigación aplicada, que para nuestros campos es inoperante, ya que a menudo lo más básico es lo aplicado, por lo que tampoco nos funciona como dicotomía útil;
- y la igualmente añeja distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos, que nos ha sido enseñada como si fueran dos religiones o dos confesiones diferentes, también se tiene que ir de-construyendo en nuestras prácticas de investigación al igual que en la formación de las nuevas generaciones;
- por último, algo similar ocurre con la distinción oficial y hegemónica entre posgrados “de investigación” frente a posgrados “profesionalizantes”, que es contradictoria con nuestras expe-

riencias en educación ambiental y en educación intercultural que demuestran que sin investigación no hay profesionalización y viceversa.

## 5. ¿Lecciones recíprocas?

Termino con algunas lecciones, que me he atrevido a llamar lecciones recíprocas entre interculturalidad y sustentabilidad. Creo que tenemos muchos avances frente a otros campos del saber en este intento de integración o de generar un diálogo continuo entre cómo analizamos la realidad con una mirada crítica distanciada y cómo queremos que esa realidad sea transformada, cómo queremos impactar en esa realidad. Lo descriptivo y lo prescriptivo están en un constante diálogo en nuestros proyectos, en nuestras intervenciones, lo cual identifico como un logro que otras carreras u otros campos del saber todavía están buscando. Esto significa defender proyectos políticos o ético-políticos también al interior de la universidad, de una academia cada vez más neoliberal, positivista, meritocrática y productivista.

Para eso necesitamos combinar diferentes metodologías, pero constato una sobrerrepresentación de determinadas metodologías en nuestros respectivos campos y creo que podemos aprender mutuamente. Educación ambiental no debería ser metodológicamente sinónimo de investigación-acción participativa, de la misma forma que educación intercultural no se puede reducir a etnografía, para solamente mencionar los paradigmas metodológicos dominantes en cada campo. Si nos encerramos y nos encasillamos en una metodología, no podremos equilibrar lo descriptivo y lo prescriptivo, analizar la realidad y transformar esa misma realidad. Requerimos por tanto de momentos más exploratorios y momentos de mayor implicación, transformación, concientización, como lo llamaban nuestros grandes ancestros. Para ello necesitamos miradas metodológicas “en estéreo” de por lo menos estas dos versiones.

Evidentemente también necesitamos conjugar metodológicamente lo micro y lo macro. En ambos

campos, a veces por nuestro afán de trabajar en proyectos muy concretos, muy bonitos, muy localizados, perdemos de vista el impacto a nivel estructural que siguen teniendo los grandes paradigmas que van en contra de la misma existencia de nuestros campos, de la educación ambiental, de la educación intercultural, de los estudios de género, entre otros. Son ideologías que proceden del desarrollismo y/o del conservacionismo en un caso así como del indigenismo y del nacionalismo en el otro caso. Estas ideologías a nivel macro no han claudicado, sino que persisten tanto en el contexto académico como en el contexto político más amplio. No nos perdamos entonces en nuestras burbujas, por muy bonitas que sean, necesitamos seguir contribuyendo con muchos otros, con muchas otras colegas de la academia al análisis de lo que está ocurriendo a nivel macro de la sociedad para realmente conocerla y después ir generando nuestras propuestas.

Concluyo recordándonos que no estamos solos la educación intercultural y la educación ambiental. Los arriba mencionados son cambios que están ocu-

riendo dentro y fuera de la academia y que tienen que ver con paradigmas hermanos, a los que deberíamos acudir con mucha más frecuencia para no reproducir este nocivo auto-encasillamiento en sub-disciplinas. Creo que incluso desde la tradición occidental, muy criticable, pero también internamente muy diversa, disonante y conflictiva, persiste una disidencia que es muy útil para los movimientos ambientales, para los movimientos multiculturalistas y para cualquier proyecto de sociedad alternativa. No diabolicemos determinadas tradiciones como son la teoría crítica, la dialéctica de la ilustración, la teología y filosofía de la liberación, la deconstrucción posmoderna y las propuestas poscoloniales tanto como descoloniales. Todas ellas contribuyen y proporcionan herramientas para “rascarle” a la superficie de la realidad y no quedarnos solamente en descripciones de cosmologías supuestamente armónicas, sino de ver en cada contexto qué es lo que hay de conflictividad, qué es lo que hay de tensiones y qué potencial transformador tiene una determinada realidad en un momento histórico específico.

## Referencias

- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global*. Barcelona: Paidós.
- Bertely Busquets, M., Dietz, G. & Díaz, G. (coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. & ANUIES.
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*. México: INAH-CDI.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos* 39 (156): 192-207, consultado el 11/04/2017 en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Dietz, G. & Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Foucault, M. (1999). La “gubernamentalidad”. En: M. Foucault: *Estética, ética y hermenéutica* (Obras esenciales, Vol. III), pp. 175-198. Barcelona: Paidós.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿hasta dónde abarca la interculturalidad? En: M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (coords.): *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 367-397. Quito: Abya-Yala.
- González, E. (2007). *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México: Plaza y Valdés.
- González, E. (coord.) (2008). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad: once lecturas críticas*. México: Siglo XXI.
- Gudynas, E. (2011). Ambiente, sustentabilidad y desarrollo: una revisión de los encuentros y desencuentros. En: J. Re-

- yes-Ruiz & E. Castro-Rosales (coords.): *Contornos educativos de la sustentabilidad*, pp. 109-144. México: Universidad de Guadalajara.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Höhne, T. (2002). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. En: T. Dörfler & C. Globisch (eds.): *Postmodern practices: Beiträge zu einer vergehenden Epoche*, pp. 115-130. Münster: Lit Verlag.
- Kishnan, A. (2009). *What are Academic Disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate*. (Working Paper 03/09). Southampton: National Centre for Research Methods, consultado el 11/04/2017 en: [http://eprints.ncrm.ac.uk/783/1/what\\_are\\_academic\\_disciplines.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/783/1/what_are_academic_disciplines.pdf)
- Kuper, A. (2001). *Cultura: la versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Mateos, L. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala.
- Melucci, A. (1985). Las teorías de los movimientos sociales. *Estudios Políticos* N.E. 4-5 (4-1): 92-101.
- Muñoz, H. (2002). La diversidad de las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (2), consultado el 11/04/2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>
- Polanyi, K. (1989) *La gran transformación*. Madrid: La Piqueta.
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Reyes, F. & Bravo, M. (coords.) (2008). *Educación Ambiental para la sustentabilidad en México: aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas*. Tuxtla Gutiérrez, Chis.: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Santos, B. (2016). La izquierda del futuro: una sociología de las emergencias. *La Jornada* 05/01/2016, consultado el 11/04/2017 en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/01/05/opinion/014a1pol>
- Schmelkes, S. (2009). Diversidad, complejidad y educación intercultural. En: COMIE (ed.): *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, pp. 297-347. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. En: T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (eds.): *Minority Education: from shame to struggle*, pp. 9-44. Clevedon: Multilingual Matters.
- Snow, C. (2000). *Las dos culturas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Toledo, V. & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria.
- Touraine, A. (1996). A Sociology of the Subject. En: J. Clark & M. Diani (eds.): *Alain Touraine*, pp. 291-342. London-Washington: Falmer Press.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024-1054.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: C. Walsh / A. García Linera / W. Mignolo: *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, pp. 21-70. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Wimmer, A. & Glick, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks* 2 (4): 301-334.

# Apuntes sobre el origen ético-científico de la destrucción de la naturaleza

Aureliano Ortega Esquivel  
Universidad de Guanajuato

## Resumen

La modernidad y el capitalismo, los dos pilares históricos de nuestra civilización, presentan un estado de decadencia y descomposición que se manifiesta a través de múltiples síntomas de enfermedad social.

La modernidad se sustenta en los principios del humanismo, la Razón, el progreso y el principio de utilidad/beneficio. La ética es desplazada en el ámbito público por la política, y sus principios de justicia y verdad son reducidos al de “eficacia”, obedeciendo al principio de utilidad/beneficio.

Por otro lado se establece una ecuación entre riqueza, eficiencia y verdad de modo que la ciencia misma se convierte en un ámbito de reproducción del capital.

Todo intento por resolver el “problema ético y científico” debe constituirse como anticapitalista, y someter todas sus categorías a una profunda crítica y reconfiguración. Se propone una ruptura radical con los discursos éticos y científicos de la modernidad capitalista, y particularmente con su principio teórico-práctico de utilidad/beneficio.

**Palabras clave:** Modernidad, capitalismo, crisis civilizatoria, ética, progreso.

## Abstract

Modernity and capitalism, the two historical pillars of our civilization, present a state of decay and decomposition that manifests itself through multiple symptoms of social illness. Modernity is based on the principles of humanism, Reason, progress and the principle of utility/benefit. Ethics is displaced in the public sphere by politics, and its principles of justice and truth are reduced to "efficacy", obeying the principle of utility/benefit. On the other hand, an equation between wealth, efficiency and truth is established so that science itself becomes a sphere of reproduction of capital. Any attempt to solve the "ethical and scientific problem" must be constituted as anti-capitalist, and subject all its categories under a profound criticism and reconfiguration. We propose a radical breakdown with the ethical and scientific discourses of capitalist modernity, and particularly with its theoretical-practical principle of utility/benefit.

**Keywords:** Modernity, capitalism, civilizatory crisis, ethics, progress.

## I. La "civilización cínica"

**E**n un artículo ya viejo titulado "Cinismo y posmodernidad", Bolívar Echeverría (1995: 40) llamaba enérgicamente la atención sobre la vigencia del *cinismo* como un síntoma característico de nuestra civilización. La nuestra, decía, es una "civilización cínica". «Esto es, una *construcción* del mundo de la vida que, para afirmarse en cuanto tal, debe volver sobre la *destrucción* de la vida que está implícita en su propio diseño y *utilizarla* expresamente. Una configuración del sistema de las necesidades de consumo social cuya dinámica sólo puede sostenerse mediante el mantenimiento de un sistema de capacidades de producción que es capaz de volver productivos tanto a la mutilación del cuerpo social como al agotamiento de su fundamento natural; que puede cumplir esto, sin vacilación, con el objeto de continuar con la tarea infinita de incrementar con beneficios para el capital, la masa y la variedad de la oferta de bienes.» Pero, advertía, no se trata solamente de un modo de producción o un sistema social cínicos, sino de toda una *civilización cínica* que es capaz, sin ironía de por medio, de llevar a la práctica las famosas propuestas de Jonathan Swift en su sátira *Una modesta proposición*, en el sentido de que los pobres de Irlanda *podrían resolver su hambruna crónica devorando a sus hijos* para impedir que éstos «sean una carga para sus padres o para su país, y darles además una *utilidad pública*.»

Contemporáneamente, en otro punto del mundo, Zygmunt Bauman (2005: 8) describía el estado de cosas posmoderno respectivo a la ética con términos casi idénticos: «lo que ha llegado a asociarse con el enfoque posmoderno de la moralidad es la celebración de la 'debacle de lo ético', la sustitución de la ética por la estética y la consiguiente 'emancipación última'. La ética se denigra o se considera una de las restricciones típicas de la modernidad, cuyas cadenas finalmente han sido rotas y echadas al basurero de la historia; los grilletes [éticos] antes considerados necesarios son ahora claramente superfluos: una ilusión sin la cual pueden vivir perfectamente el hombre y la mujer actuales.»

Más de veinte años nos separan de la denuncia de ese estado de cinismo que ambos autores señalaban todavía como *síntoma*. Años, sin embargo, en los que el síntoma se ha convertido ya plenamente en una "enfermedad social", en una verdadera *crisis* de la civilización. Porque aun cuando Echeverría o Bauman no se referían a hechos "probables" o "tendencias" sino a una realidad en acto, hoy tenemos a la vista atrocidades todavía mayores. Permanecemos en un horizonte civilizatorio en crisis y padecemos el arribo a una civilización absolutamente cínica. Eso está claro, sin embargo, es preciso ir más allá.

Las primeras claves de nuestro esfuerzo de esclarecimiento están ya inscritas en el diagnóstico preliminar, esto es, en la identificación y ubicación de un “problema ético” al interior de un complejo problemático mayor, cuya presencia y desarrollo se conceptualiza como el estado de agotamiento que actualmente presentan los dos pilares históricos de nuestra civilización: el capitalismo y la modernidad; o mejor aún, en la siniestra articulación que dio origen a esa forma particular e histórica de organización del sujeto social que podemos llamar ‘modernidad capitalista’, cuyo estado de decadencia y descomposición no deja de manifestarse a través de múltiples síntomas de enfermedad social. Como no es posible abordar todos y cada uno de los aspectos determinantes de esta crisis, nos limitaremos a examinar lo que de ella atañe al “problema ético” en cuanto éste se ha convertido en letra muerta y en una verdadera amenaza al soporte natural de la vida en el planeta.

## II. El concepto de modernidad

Con el término ‘modernidad’ designamos una época histórica en el desarrollo general de la humanidad que tuvo lugar, específicamente en el occidente europeo, entre los siglos XVII y XX de nuestra era. En principio, el término distingue y separa lo “moderno” de otras edades históricas; especialmente de la llamada Edad Media. En lo general, “lo moderno” se refiere al conjunto de procesos y eventos históricos, sociales y culturales que determinaron la formación y consolidación de los estados nacionales y la construcción de un “sistema-mundo”, en el que se enseñoreó, por medio del comercio y la colonización de América, Asia y África, una economía mundial dominada por las naciones más avanzadas, lo que ya en la modernidad desarrollada produjo fenómenos como el Imperialismo y, en la actualidad, la llamada “globalización”. Ello, a su vez, permitió la consolidación hegemónica y el dominio mundial del modelo de producción capitalista (de ahí que lo correcto sea llamarle ‘modernidad capitalista’) y la formación de instituciones políticas, sociales y culturales planificadas bajo los principios de “la ra-

zón” y operadas a través de métodos organizacionales apoyados en las ciencias y las técnicas más desarrolladas, las que sirvieron de plataforma y herramienta a la revolución industrial del pasado y a la revolución tecnológico-científica del presente. En el plano político, durante la modernidad se sentaron las bases teóricas y prácticas de la *ciudadanía*, de los *derechos humanos*, de la *división de poderes* y de la participación de los individuos en los asuntos públicos a través de un complejo mítico-institucional dominado por las ideas de “revolución”, “estado-nación” y “democracia” (Echeverría, op. cit.: 44 y ss.). Finalmente, en la esfera de las ideologías se configuraron una concepción del mundo, una opinión pública y un sentido común sustentados en el conocimiento científico y filosófico, en cierta “necesidad de verdad” y en informaciones exhaustivas y puntuales, como relevo y sustituto de las consideraciones teológicas y sobrenaturales de la existencia. Todo ese conjunto de saberes y conocimientos científicos, de instituciones y de prácticas cuya novedad o perfeccionamiento definen y representan lo *moderno*, se sustentó en un número limitado de *principios* teórico-prácticos. Principios cuya fuerza estructurante y legitimadora radica en su capacidad *para determinar qué es y qué no es moderno*, en razón de que su “mensaje” se inscribe en el nivel más básico y fundamental de la vida social, porque sintetiza y “retrata” la esencial “naturaleza” de esa vida. Estos principios son:

### El humanismo

El humanismo es un principio que sostiene que el Hombre, a través de sus actos, de sus obras, de su pensamiento y su lenguaje produce o construye la *realidad* del mundo; o mejor: que dichos actos, obras, pensamientos y lenguajes constituyen la materia, la forma, los fines y el sentido último de la realidad del mundo. Aquí el Hombre aparece como “dueño y señor de la naturaleza” (Descartes), a la que arranca sus secretos para producir y dar forma a un mundo y a una cultura humanas. El *humanismo* postula “...aquel modo de ser del hombre en el mundo que presupone al hombre como fundamento de la realidad del mundo; que ve en ésta el fruto de la actividad de apropiación y objeti-

vación de la sociedad humana sobre una contraparte y un soporte natural de la misma, el resultado de la pura subjetividad del hombre sobre la pura objetividad de la Naturaleza.” (Echeverría op. cit.: 42). Y puede ser llamado “humanismo programático” porque usualmente se factura y presenta bajo el formato de un amplio y radical proyecto de transformación social cuyos objetivos fundamentales son el *bienestar* y la *felicidad* humanas. Por ‘bienestar’ se entiende bienestar material, fruto del trabajo humano y de la mejora constante de sus técnicas, de sus instrumentos y su organización; lo que requiere del *conocimiento* exacto y puntual de la naturaleza, y el desarrollo constante de la ciencia; conocimiento que jamás dejará de considerar a la naturaleza como objeto de experimentación y explotación, pero no como un fin en sí mismo, ni como ámbito de la propia vida. Por ‘felicidad’ debe entenderse “felicidad espiritual”, específicamente, *libertad* espiritual. Ésta, a su vez, puede significar dos cosas:

- a) *libertad de conciencia*; resultado de la destrucción de las ataduras doctrinales e ideológicas que someten al hombre a la voluntad y al arbitrio de Dios, de las supersticiones y los miedos.
- b) *libertad de la voluntad*; definida como la capacidad humana -no natural sino adquirida- de someter todos y cada uno de nuestros actos a un *imperativo ético*, dictado por la propia razón, con absoluta independencia de nuestros intereses, nuestros gustos y nuestras apetencias, que por ello mismo conserva la autonomía de la voluntad individual y, al mismo tiempo, garantiza la universalidad de los motivos y de los efectos de nuestros actos.

En todo caso, la libertad que conciben los modernos siempre es efecto del conocimiento, y, especialmente, del *conocimiento y dominio de uno mismo*; pero, precisamente en este punto *ético*, la modernidad inscribe su preocupación “política” y afirma que la única y verdadera libertad tiene como fundamento “la vida social” con lo que aparece en el seno mismo de la vida moderna un perceptible desplazamiento de lo ‘ético’ hacia lo ‘político’.

## La Razón

El concepto de ‘Razón’ es otro signo distintivo de la modernidad: El concepto, dependiendo del contexto y del uso que se le asigne puede significar:

- a) Raciocinio, razonamiento; facultad *intelectual* innata (pero perfectible cuando se somete a un “método”) que permite a los hombres aprehender, conocer y transformar el mundo y a sí mismos de manera ordenada, metódica y sistemática, es decir: científica.
- b) Esencia o naturaleza de las cosas o los fenómenos: su “razón de ser”, sus causas y determinaciones esenciales, lo que hace que las cosas sean como son y no de otra manera; en cierto sentido, equivale al “logos” o al “eidos” de los griegos. Todo lo que existe y todo lo que sucede en el mundo, y fuera de él, en el cosmos, está sujeto a una “razón”, a una “pauta” estructural que determina su ser, su comportamiento y sus transformaciones. Dicha pauta esencial es lo que los modernos reconocen como “Ley” o “Ley natural” porque en el ámbito de la Naturaleza en todos los casos su cumplimiento es absolutamente *necesario* (inexorable) y *universal* (no admite excepciones).
- c) Escrita con mayúscula, la Razón, es la determinación estructural, ontológica y ontogenética del Mundo; es también ‘esencia’ o ‘naturaleza’, pero ya no de tal o cual fenómeno sino del mundo como un Todo. Es decir: el mundo “es como es” porque automáticamente “responde” a su naturaleza, a su intrínseca “racionalidad”, a su “Ley” y a la “Finalidad” (el propósito, el sentido último) que cumple su realización. Como se dijo, para los modernos nada carece de finalidad, todo, como afirma Kant, está hecho “con arreglo a fines”; también esos “fines”, aun en el plano de la naturaleza, son reconocidos como “Razón”.

En consecuencia, para los modernos, la razón efectivamente rige al mundo, porque éste, necesaria y universalmente, está sometido a leyes. Conocer, por lo

mismo, significa reconocer qué ley determina la existencia, la forma y las transformaciones de un fenómeno, cómo procede y de qué manera “racional” (ordenada, metódica, sistemática y científica) podemos explicar y transmitir lo conocido. Pero igualmente, como todo tiene una finalidad, el Mundo, como Naturaleza (incluido el hombre) también debe tenerla; y esta finalidad es, precisamente, el bienestar y felicidad *humanas*.

## El progreso

Como pauta y medida, como justificación y prueba de que el proyecto de la modernidad es histórica y racionalmente necesario y posible, se establece “el progreso”. Éste puede significar varias cosas.

- a) Relacionado con el bienestar, ‘progreso’ es el paulatino y constante mejoramiento y perfeccionamiento de los medios, instrumentos, condiciones y procesos prácticos que contribuyen al sostenimiento y la reproducción de la vida material, lo que incluye la ciencia, la técnica y los espacios urbanos; se mide por la cantidad y la calidad de satisfactores disponibles y se califica en función del “confort” o la “calidad de vida” que éstos procuran. En términos generales podemos llamar a esta clase de progreso “progreso material”.
- b) En el plano político-social, el progreso implica la aparición y el arraigo de instituciones jurídico-políticas cuyas estructura y funciones permiten, norman, conducen y garantizan el bienestar, las libertades y la reproducción ampliada de sus propias y específicas condiciones de posibilidad. Su medida es la formación y el perfeccionamiento del Estado, las leyes y los mecanismos de participación ciudadana en los asuntos públicos.
- c) En cuanto a lo espiritual, progreso significa “progreso moral”, es decir, autonomía de la voluntad, valerse de la razón y *pensar por cuenta propia*. En algunos casos puede aplicarse al lento, gradual y persistente proceso de civilización

que a lo largo de la historia ha llevado a cabo la humanidad entera, y cuya finalidad esencial es el desarrollo y la realización integral de las libertades y las facultades humanas. Regularmente se ejemplifica este tipo de progreso a través del desarrollo y perfeccionamiento de la ética, el arte y las letras.

## Utilidad/beneficio

Se trata del principio económico-cultural que la modernidad *exige* de todas y cada una de sus instituciones, de sus objetos prácticos, de las actuaciones públicas y privadas de los individuos, de sus expresiones simbólicas, de su comunicación y de sus pensamientos. Para decirlo de otra forma; dada su estrecha relación con la producción capitalista, la modernidad entiende *como bueno, valioso, noble, justo, verdadero y necesario* todo acto o cosa cuya producción, intercambio o consumo “sirva para algo”, cumpla un propósito “con arreglo a fines” y produzca beneficios específicamente económicos. Este principio igualmente determina que todo acto, todo objeto o todo mensaje humano y cultural adopten socialmente la forma y las funciones de una “mercancía”; que las relaciones sociales se expresen y se sancionen por medio del “mercado”, que adopten la forma de un “contrato” y que todos y cada uno de los sujetos humanos sean considerados *formalmente* como “ciudadanos” pero *prácticamente* como “individuos productores propietarios privados”.

En consecuencia, el concepto de modernidad —que para el caso se complementa con la idea específicamente moderna de una “finalidad” inscrita en la Ley que rige el mundo—, articula y hace solidarios los principios de utilidad/beneficio, humanismo, progreso y Razón, por cuanto dicha finalidad se cumple en el curso de un proceso siempre progresivo (“hacia mejor”), siempre racional (sujeto a su Ley) y siempre útil o beneficioso.

Sin embargo, la modernidad se encuentra aquí con un problema, o con varios. Si todo está sujeto a leyes, la vida humana, como parte de la naturaleza, también debería estarlo. Pero no es así. Los hombres, dice Kant, no se comportan habitualmente como seres

racionales, aunque lo sean; y su mundo, el mundo humano, dista mucho de ser perfecto: parecería que aquí no rige plenamente la razón, porque en su lugar aparece claramente la oposición, acaso irreductible, entre la *libertad* (humana) y la *necesidad* (natural). Pero como eso es para la mentalidad moderna *imposible*, aunque no puede explicar por qué, postula la hipótesis siguiente: El hombre actúa de manera contingente y equívoca porque *también* está inscrito en su naturaleza el “ser libre”, es decir, sustraerse, no cumplir, *violentar las leyes de la naturaleza*; pero, justamente por eso, por ser como *es*, con su razón, su voluntad y su cultura *debe*, o mejor, está *obligado* a construir una “segunda naturaleza” sometida a leyes sociales que él mismo se impone. Aquí es donde se introduce la necesidad de un “derecho”, una “política” y una “ética” modernos, lo cual no resuelve aunque sí desplaza el problema hacia un plano igualmente *fracturado*: el de lo público y lo privado, el mundo de las leyes, que por su naturaleza son obligatorias, y el de la ética, cuya observancia es objeto de la “voluntad” y del “buen juicio” privado. El segundo problema se formula así: si bien el “imperativo ético” originario, sancionado por la razón y libremente asumido le impone a los hombres no considerar a sus semejantes como “medios” sino como “fines en sí mismos”, el progreso material y el cumplimiento del principio de utilidad/beneficio le imponen lo contrario, dado que todo, aun sus relaciones personales, deberán procurarle un beneficio, ya sea éste económico o social: ¿Cómo hacer empáticos el imperativo ético y el principio de utilidad/beneficio? Imposible saberlo o siquiera *pensarlo*: justamente en esa doble *fractura* de la modernidad se configura y crece el “problema ético”.

### III. El “problema ético”

Quizá una clave explicativa de ambas fracturas no esté cifrada únicamente en la irresoluble antinomia entre la libertad (ética) y la necesidad natural (utilidad/beneficio) sino en la forma en la cual la modernidad intentó su *mediación* a través de la formulación definitiva de su principio de *Progreso*. Como se dijo, también

el principio de Progreso se presenta en planos separados, pudiendo hablarse de un “progreso material”, un “progreso político” y un “progreso moral”. Como de alguna forma el ‘progreso político’ se resuelve a través de la construcción de instituciones jurídico-políticas que *formalmente* norman, conducen y garantizan tanto el *bienestar* como las *libertades* públicas y privadas podemos entenderlo, provisionalmente, como *mediación* entre aquel par contradictorio, el que conserva sus determinantes básicas y en donde la medida del ‘progreso material’ será siempre el *bienestar* (identificado espontáneamente con bienes y satisfactores de orden práctico material) mientras la medida del ‘progreso moral’ sigue siendo la *libertad* (identificada con “bienes” o “valores” de orden moral, político y jurídico).

En la *idea* que de todo esto se construyó la modernidad, la mediación del ‘progreso político’, encarnado en el Estado y sus instituciones, pone “todo en su lugar” al señalar de manera expresa un lugar específico para los actos y *negocios públicos* que conducen al bienestar material (la Sociedad Civil: identificada casi automáticamente con los negocios y el *enriquecimiento* o la generación de *riqueza* de índole económica), un ámbito específico para sí mismo, representado por la *esfera política* en donde «los diversos estados de cosas públicos se dirimen a partir de un marco normativo capaz de garantizar la posesión, el uso, la división y el equilibrio del *poder* a través de mecanismos y contrapesos explícitos» (Ortega 2010: 104) (principalmente los tres poderes estatales y el juego electoral) y, finalmente, un ámbito propio de la ética, en donde, a partir del uso *privado* de su propia voluntad y su irrenunciable libertad, todo individuo puede realizar lo que el vocablo griego *ethos* designa desde siempre: *lo que es propio de sí*, es decir, el conjunto de “prácticas de sí” que a partir del autoconocimiento y el criterio ubican a todos y cada uno de los hombres *frente a sí*, frente a otros y frente al mundo. No en balde pensaba Kant que la ética podía definirse así: *Ciencia que enseña (a uno mismo) lo que es preciso saber para ser hombre*.

Pero sucede que, ya no en la idea, sino en la realidad, esta presunta mediación de la que debería hacerse cargo “la política” falla en todos los renglones.

Primero, al ella misma invadir y colonizar la esfera privada de lo ético mediante la propuesta de una “ética social” en donde la calidad de universal, categórica y verdadera de la “ética por principios” (Kant) cede ante la forma particular, relativa, interesada y eficaz de una “moral por acuerdo”, o cuando a través de las leyes, el “bien común” o las justas electorales se *interviene* la soberanía individual en favor de la conservación de lo colectivo, del Estado; finalmente, al dejarse avasallar masivamente por el principio de utilidad/beneficio y al convertirse las estructuras y actuaciones del Estado, es decir, la esfera *pública* de la política, en materia y vehículo del *enriquecimiento* privado.

#### IV. De la ‘ética por principios’ a la ‘moral por acuerdo’

En su formulación original, el progreso moderno se articulaba en torno de una *promesse de bonheur*; de una “promesa de felicidad” que necesariamente englobaba la “buena vida” que procuraban los bienes materiales y la “vida buena” que procuraban los bienes espirituales y morales. Sin embargo, ante la necesidad de formular una ética común y universal para “todos los hombres”, se revelaron las fracturas estructurales que desde siempre aquejaron a la modernidad (es decir, la imposibilidad de empatar el ‘imperativo ético’ —o la esfera de los fines— y los intereses materiales y económicos —la esfera de los medios—), de modo que, ante la ruptura que se experimenta entre aquellas, en la perspectiva del ‘progreso moral’ se trató de construir una sólida y racional “ética por principios”, mientras en torno al ‘progreso material’, dominado desde siempre por el principio de utilidad/beneficio, se formuló una “moral por acuerdo”. Como se sabe, la ‘ética por principios’ adoptó como forma básica el *imperativo*, el que por su propia naturaleza sería universal, categórico y verdadero; se expresaría como “deber” y como “fin en sí mismo”, resolviéndose en el plano privado como “bien moral” y en el público como “paz perpetua”. Por su parte, la “moral por acuerdo” adoptó de inmediato la forma del *contrato* —cuyas características son la particularidad, la relatividad y la eficacia—,

mostrando con ello su carácter “interesado”, su calidad de “medio” y su meta como “beneficio”; no importaba que cada ser humano en particular buscara realizar sus intereses y alcanzar beneficios *de la forma que fuese*, a fin de cuentas la “Mano invisible” del Mercado, según Adam Smith, establecerá la armonía universal. No está de más agregar que la “ética por principios” implicaba la “responsabilidad” como compromiso social y la “verdad” como fundamento metafísico, mientras la “moral por acuerdo”, siendo finalmente una “ética de vecindario”, reclamaba la “solidaridad” como compromiso *privado* y la “eficacia” como fundamento práctico. Moral de truhanes, podría decirse; pero moral al fin, y por ello mismo *costumbre* que del brazo del dominio hegemónico del capital, y legitimada por los principios del progreso material y de utilidad/beneficio, terminó relegando al desván la “ética por principios” y sometiendo absolutamente la vida social a *la esfera de los intereses y los negocios privados*.

Para cumplir este programa de avasallamiento de la ética por la política, e inmediatamente después el vaciamiento total de la política por la economía, tanto el capital como los ‘teóricos’ de la ‘moral por acuerdo’, echaron mano de un sofisma masivamente *cínico*: afirmar que «lo *eficaz* es *verdadero*; lo verdadero es justo, en consecuencia, lo eficaz es *justo*» (Le Mouël 1992: 15). Lo que implica reducir bárbaramente los postulados de la “ética por principios”, representados por la verdad y la justicia, a la “eficacia”, es decir, al único principio moderno que el capital considera válido, el de “utilidad y beneficio”.

Sobre este asunto la voz crítica más autorizada continúa siendo la de Karl Marx, quien a través de la “vieja” teoría de la enajenación nos propone un examen de la determinación *económica* sobre el mundo de la vida en la modernidad. Según la visión *crítica* de Marx, el valor económico que actúa en la esfera de la producción específicamente capitalista conserva la particularidad de “revalorizarse a sí mismo” cuando ha *intervenido* y *sometido* a su *forma-valor* el conjunto de procesos prácticos y de relaciones sociales que generan riqueza. Es decir, cuando el capital, que no es sino una cantidad determinada de riqueza social acumulada, actúa como “sujeto automático”, cuando,

como dice el propio Marx, se manifiesta como una sustancia que está en proceso y es capaz de moverse por sí misma.

Todos hemos escuchado o leído que en épocas de turbulencia económica “los mercados se ponen nerviosos”, se “agitan”, “entran en pánico” como si se hablara de personas. Quienes dicen o escriben eso no faltan del todo a la verdad, aunque en realidad no saben lo que dicen. Ni más ni menos porque en la jerga de los medios de comunicación masiva “los mercados” son el nombre con el que se reconoce al capital y con el cual se asume *acríticamente* su calidad de “sujeto”; es decir, el hecho que, en lugar de representar relaciones entre personas, como en realidad sucede, el capital parece establecer una relación privada consigo mismo y, en condiciones favorables, adquiere la cualidad misteriosa de ser valor y revalorizarse a sí mismo; o bien, según el lenguaje de los medios, adquiere la facultad de “reaccionar positivamente” cuando le va bien o de “agitarse” y “ponerse nervioso” cuando, en condiciones desfavorables, el sujeto-capital “se mete en problemas”.

Lo peor del caso es que eso es relativamente cierto. En la vida real el capital, para efectos prácticos, por medio de sus tecnologías reproductivas ha *usurpado* a la comunidad humana la *posibilidad de decidir* la forma en la que resuelve su ubicación y su papel en el sistema de necesidades de producción y de consumo, con lo que igualmente aquella comunidad pierde su *soberanía* y su *ethos*, es decir, *lo que es propio de sí* y lo que a sus propias “prácticas” concierne. Visto desde esta perspectiva el “problema ético” no tiene siquiera posibilidad de formularse adecuadamente porque, por definición, lo que no es *útil* no es *bueno*. Así, tanto el sujeto colectivo como los sujetos individualmente considerados *han perdido su libertad y su voluntad*, de modo que sus actuaciones «no son otra cosa que dictados provenientes de los caprichos del capital.» (Echeverría *ibid.*: 52). Aunque, por otra parte, ello nos permita entender de mejor manera la irrupción del cinismo y el cálculo económico como las formas básicas en las que se organiza y despliega nuestra actualidad, la que no duda en agotar y destruir su fundamento natural en la persecución de beneficios. Es preciso

subrayar el hecho de que *toda ética lo es en cuanto se refiere a las prácticas de sí de un sujeto libre y autónomo*, no de un “sujeto automático” que ya no responde a más necesidad que “su” revalorización.

### **Apostilla sobre la posibilidad/imposibilidad de una ciencia “crítica”**

En la actualidad aun la ciencia “crítica” está bajo amenaza constante, en razón de que ella misma ha sido intervenida por la impronta económica. Tal y como lo señaló Marx hace casi ciento sesenta años, bajo el dominio hegemónico del capitalismo «todo habla» a favor de ese dominio y de su reproducción ampliada; ni más ni menos porque la forma básica de la sociedad general ha sido *parasitada* por el capital en cuanto esta forma histórica y concreta de organización social introduce en el proceso de producción y reproducción del sujeto social una *reconfiguración* práctico-significativa en donde todo producir y todo consumir, *incluido el discurso teórico*, se allanan a la necesidad de ‘valorización del valor’, adoptan la forma de la mercancía y traducen todo acto social en un acto propiamente mercantil<sup>1</sup>. Porque, de acuerdo con Jean-François Lyotard, la ciencia misma se ha convertido en un ámbito de reproducción del capital y en un “juego de ricos”: «Pues no hay prueba ni verificación de enunciados, ni tampoco verdad, sin dinero. Los juegos del lenguaje científico se convierten en juegos de ricos, donde el más rico tiene más oportunidades de tener razón. Una ecuación se establece entre riqueza, eficiencia y verdad.» (Lyotard 1987: 84). En esas circunstancias es inútil recurrir a una oposición directa, porque toda lucha *en el mismo terreno del significar científico dominante* está decidida de antemano. En estas condiciones, tanto la solución del “problema ético” como la superación del acoso capitalista sobre el saber

.....

<sup>1</sup> Ver, Echeverría, B. (1986). “Definición de discurso crítico”, en El discurso crítico de Marx, p. 46. En su formulación más acabada, aunque ausente en sus textos más conocidos, Marx llamó a esa condición “estado de subsunción real del trabajo al capital”. Nosotros pensamos que actualmente es más afortunada la expresión “subsunción real de la vida al capital”.

científico encuentran su única posibilidad en un espacio *paradójico*.

En primer lugar, todo intento por resolver el “problema ético” y el “problema científico” debe constituirse como un intento incontestablemente *anticapitalista*, y someter todas y cada una de sus categorías a un proceso de profunda crítica y reconfiguración. Pero si, como se dijo, todo discurso ético o científico está amenazado de caer nuevamente en la “forma de hablar o de significar del capital” el intento debe configurarse como “transgresión organizada” del discurso moderno, como ese saber «que no puede ser sabido por el saber adquirido de manera capitalista.» (Echeverría op. cit.). Ante la imposibilidad de “saltar” por encima de las condiciones que le impone el modo de significación dominante, todo discurso científico puede y debe constituirse como “discurso defectuoso”, como “mal uso” de las posibilidades de significación del discurso dominante. Finalmente debe establecer una relación necesariamente *polémica* contra este discurso que, a la vez, eluda las condiciones normales de toda disputa teórica, lo que solamente puede hacer si su propio saber se configura como *negación determinada* del saber capitalista, es decir, como *crítica negativa* del saber dominante, lo que le obliga a trabajar justamente ahí en donde aquel *fracasa*, en donde se producen sus fallas, sus fracturas, sus no dichos; ahí, por ejemplo, en donde con sus propios recursos es incapaz ya no digamos de entender, sino acaso percibir el fracaso de su versión de “modernidad” —y la barba-

rie y el cinismo al que ese fracaso nos arrastra—; espacios, necesariamente emergentes, en donde destacan y son recientemente valoradas las llamadas ‘Sabidurías ancestrales’. Burlar el cerco de enajenación y de la *soberanía intervenida del sujeto social* no puede concebirse sino como efecto de la articulación indisoluble de las tres condiciones mencionadas. En nuestro caso es claro que la ciencia dominante, habiendo desterrado por completo de su horizonte discursivo las preguntas por la libertad, la voluntad y la conservación de la naturaleza, *no tiene nada que decir acerca de todo ello que no sea el reclamo cínicamente mercantil de la ‘moral por acuerdo’* y la utilidad/beneficio, lo que nos deja como vaticinio “el peor de los mundos posibles.”

Lo que finalmente propongo puede entenderse como una *ruptura radical* con los discursos éticos y científicos de la modernidad capitalista, y, particularmente, con su principio teórico-práctico de utilidad/beneficio. Y aunque tampoco creo posible reconstruir bajo ninguna forma una “ética por principios” de formato clásico, recomiendo abiertamente, como modesto inicio, identificarnos con su *élan*, con su *ímpetu*: con ese ¡*Sapere aude!* kantiano que inscribe en todas y cada uno de nuestras decisiones y nuestros actos la *libertad* de la *voluntad* como garantía de que jamás olvidaremos nuestra promesa de *recuperar* y *reconstruir* el mundo de la belleza y de la no violencia, de tomar el destino a nuestro cargo y ser los artífices de nuestra propia historia.

---

## Referencias

Bauman, Z. (2005). *Ética posmoderna*. México: Siglo XXI.

Echeverría, B. (1986). Definición de discurso crítico. En: *El discurso crítico de Marx*. México: ERA.

Echeverría, B. (1995). *Las ilusiones de la modernidad*. México: ERA.

Le Mouël, J. (1992). *Crítica de la eficacia: Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Madrid: Paidós.

Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.

Ortega, A. (2010). El fin de la legalidad.... En: Ortega, A. y Pascual Gay, J. (eds.) *Escritura y esquizofrenia*. México: El Colegio de San Luis.

# Guardianes del río Silao: Programa de formación ambiental para jóvenes de secundaria de la ciudad de Irapuato, Guanajuato

Paulina Uribe Morfín

Ágora de Cultura Ambiental Guanajuato A.C.

## Resumen

Se caracteriza y describe la elaboración e implementación del programa Guardianes del río Silao 2013, en la *Escuela Secundaria General No. 4 Bernardo Cobos*, en Irapuato, Guanajuato, México. La formación ambiental de los estudiantes de secundaria es una carencia educativa del sistema. Así, el proyecto se pensó como una ruta posible de formación ambiental, no instrumental, que abre espacios para la acción e intervención de los adolescentes en su entorno socio-ambiental urbano, a partir de la comprensión de una problemática local. Los retos fueron el tiempo de ejecución y los ajustes didácticos. El acierto fue realizar recorridos en el río Silao, como mediador en la construcción de conocimientos y prácticas ambientales. Este proyecto se enmarca en un programa más amplio que actualmente opera en dos escuelas secundarias de la misma ciudad, que se caracteriza por la búsqueda continua de estrategias pertinentes, relevantes y socioculturalmente situadas para la formación ambiental de los adolescentes.

**Palabras clave:** adolescentes, secundaria, educación ambiental, formación ambiental, mapa verde.

## Abstract

The elaboration and implementation of the “Silao creek keepers 2013” program in the *Bernardo Cobos No. 4* High School, in Irapuato, Guanajuato, Mexico, is characterized and described. Formal environmental education is currently limited in the middle-level; therefore, this project was thought as a possible route of non-instrumental environmental education that opens spaces for the adolescent’s action and intervention in their urban-social environment, through the approach of a local problem, such as the pollution of the Silao River. The major challenges were time for execution and the didactic adjustments. The major success was the organization of field trips to the Silao River, as a mediator in the construction of environmental knowledge and practices. The framework of this project is a broader program that currently operates in two High Schools in the same city, in continuous search of pertinent, relevant and socio-culturally situated strategies for environmental education of teenagers.

**Keywords:** teenagers, junior high school, environmental education, environmental training, green map.

## Antecedentes

Los avances que aquí se presentan forman parte de una investigación-acción que inició con la creación del programa de Guardianes del río Silao 2013 (GRS-2013) y que, gracias a sus logros, actualmente ha ampliado sus metas y el número de escuelas atendidas. En 2013, en un periodo no mayor a seis meses, se configuró e implementó el proyecto GRS-2013 y al año siguiente ganó el premio Municipal de “Actores por el Medio Ambiente”. La configuración inicial del programa, que será el tema de análisis en este documento, fue un gran desafío, porque debía operarse en un periodo de cinco meses, debido al financiamiento estatal-federal, y buscaba tener un impacto directo en adolescentes, según los propósitos del equipo de investigación.

El programa GRS-2013 se creó e implementó para 120 alumnos de la Secundaria General No. 4 Bernardo Cobos, de la ciudad de Irapuato, Guanajuato (un grupo de 40 alumnos aproximadamente por cada grado escolar: 1ºD, 2ºC y 3ºD). Fue el resultado de una coyuntura histórica entre la movilización ciudadana por los problemas de salud derivados de la contaminación del río Silao en la ciudad de Irapuato, la fundación de la Asociación Civil SIGNOS-Irapuato<sup>1</sup> y el acceso a fuentes de financiamiento para proyectos de educación ambiental para la sustentabilidad en condiciones de cambio climático, del gobierno del estado de Guanajuato y de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, SEMARNAT. A partir de

las propuestas de la Comisión Intersectorial de Cambio Climático de la SEMARNAT, y del Programa de Educación y Comunicación Ambiental para la Sustentabilidad en Condiciones de Cambio Climático del estado de Guanajuato, se plantearon tres líneas estratégicas, entre ellas, la educación ambiental para la sustentabilidad en condiciones de cambio climático (PECAS, 2012).

Se eligió la Secundaria General No. 4 Bernardo Cobos por ser la más cercana al río Silao (700 m de distancia) y por su colindancia con zonas de alta marginación. Según el Inventario de Vivienda del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL: Arandas, Bellavista, Vistahermosa, Los Cobos, Lomas de Españita, San Gabriel, Las Heras y la zona del Parque Ecológico de Irapuato, así como la escuela Secundaria General No. 4 Bernardo Cobos, están consideradas como zonas con un grado de rezago social medio y bajo (INEGI, 2015).

Por lo anterior, el objetivo del proyecto GRS-2013 fue “realizar acciones de acercamiento, sensibilización y formación en educación ambiental en condiciones de cambio climático, relacionadas con la problemática del río Silao, desde la mirada de los adolescentes que estudian en una escuela localizada en el tramo del río Silao que comprende el poblado de Arandas y el Parque Ecológico de Irapuato”. Los objetivos particulares fueron:

.....

<sup>1</sup> Ahora bajo el nombre de Ágora de Cultura Ambiental Guanajuato, A.C. <https://agoraculturaambien.wixsite.com/acagto>

a) generar conocimiento relevante para los adolescentes sobre el cambio climático (CC) global y local (Guanajuato y río Silao), b) favorecer que los adolescentes identifiquen los impactos del CC a lo largo del tiempo en el río Silao, c) observar y caracterizar (medir) factores de perturbación en el río Silao, y d) comprender la relevancia de conservar espacios verdes/naturales en la ciudad a partir de la observación y medición en el río Silao. Los productos esperados en relación a la cobertura fueron: alcance de la población objetivo (257 personas en total), número de talleres realizados (11 sesiones)<sup>2</sup>, número de visitas al río Silao (9 recorridos de campo).

En el marco de los objetivos particulares se configuraron 3 tipos de talleres de aula, 3 tipos de talleres de campo o de recorrido en el río y 1 taller de comunicación del conocimiento, de manera que cada grupo escolar asistiera a 6 talleres. Éstos iniciaron con actividades de sensibilización, para continuar con elementos formativos, y un taller final en el que los mismos jóvenes compartieron sus aprendizajes y propuestas de acción, tanto con resto de la comunidad escolar, con el propósito de inspirar a otros estudiantes, como con las instancias gubernamentales que financiaron el proyecto, y aquéllas que apoyaron la logística y la seguridad.

Las temáticas de los talleres fueron: cambio climático (causas y efectos), la ciudad y el río a través del tiempo (línea del tiempo), conocer el río a través de su agua (mediciones del cauce y el agua), conocer el río a través de su flora y fauna (identificación de flora y fauna del lugar), conocer el río a través de los residuos (mediciones de consumo y clasificación de residuos), mapa verde del río (croquis e íconos) y plan de acción (acciones educativas, campañas e intervención en el río). Para cada taller se definieron los conceptos fundamentales de las actividades educativas, las actividades para lograr su comprensión y las habilidades promovidas dentro de cada taller, información que se detalla en el Cuadro 2.

Al final del programa se había trabajado con 257 personas: de manera directa con 120 estudiantes y de manera indirecta con otras 137 personas de la comunidad escolar extendida (supervisores escolares, di-

rectivos, maestros, alumnos, padres de familia, prensa, y funcionarios públicos estatales y municipales). El taller final, en el que los jóvenes compartieron sus conocimientos y aprendizajes a la comunidad escolar, fue un taller único, en el que también se presentó un video que el equipo de investigación realizó durante los cinco meses del proyecto, con el propósito de mostrar los saberes de los estudiantes antes y después de los recorridos al río Silao. El análisis que se presenta en este texto se centra en la planeación e implementación de los talleres, y en los materiales producto de los mismos, que representan las evidencias de la formación ambiental de los adolescentes (el análisis del material audiovisual no se incluye en este texto).

## Formación ambiental en secundaria

La formación ambiental de los adolescentes en el ámbito escolar no parece ser un tema prioritario a nivel nacional, ni en el estado de Guanajuato. Por formación ambiental se entiende aquella que incluye una serie de conocimientos que hacen posible una mejor comprensión de la realidad para intervenir en ella, y que no se limita a una formación instrumental.

En México, la Estrategia Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad es un instrumento de la política pública ambiental que surge a partir del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014 (SEMARNAT, 2006), y según el Balance Nacional de ese Decenio, los avances más relevantes relacionados con la educación formal en el nivel medio, tienen que ver con “modelos de gestión ambiental escolar”. En el ámbito comunitario rural, los avances están “en estrecha relación con proyectos relativos a la calidad de vida y el manejo de recursos naturales” (Reyes, Castro y Esteva, 2016).

La secundaria corresponde al máximo nivel educativo alcanzado por la mayoría de los jóvenes en

.....  
<sup>2</sup> Además de los 9 talleres de aula para los jóvenes, se realizaron 2 talleres de sensibilización para maestros, directores, supervisores escolares y padres de familia, con el fin de dar a conocer el programa y el modelo educativo.

México (y también en Latinoamérica), y según Duro (2010), es el nivel escolar que define buena parte del perfil cultural, económico y ciudadano de cada país. En Guanajuato, por ejemplo, el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, es equivalente al segundo año de secundaria (8.3 años) (INEGI, 2015).

El sistema educativo de Guanajuato hace un esfuerzo por la formación ciudadana de los adolescentes ya que integra nociones formativas relacionadas con el entorno, los proyectos de vida y el conocimiento de sí mismos en la Asignatura Estatal (SEP, 2011). Aun así, la formación ambiental sigue siendo un tema circunstancial, sutilmente integrado en la carta descriptiva de dicha asignatura, sin contar con el apoyo de una guía didáctica para los maestros, un libro de texto, ni una orientación práctica relevante para los adolescentes.

Un valioso pero incipiente intento por integrar elementos de la formación ambiental en la secundaria, es el Modelo de República Escolar impulsado por el Instituto Electoral del estado de Guanajuato y la Secretaría de Educación Pública. Ese Modelo tiene como propósito “que el estudiante participe en la realización de acciones que contribuyan a la movilización de aprendizajes, la mejora de su escuela y entorno, a través de la vivencia de experiencias cívico-democráticas de manera corresponsable, a fin de generar un ambiente de servicio y participación ciudadana para la transformación de su escuela y comunidad”<sup>3</sup>. Sin embargo, no hay una sistematización oficial que haga posible conocer sus alcances e impactos.

## Marco contextual

Guanajuato se caracteriza por una creciente producción agroindustrial, de autopartes, de productos químicos y de cuero-calzado, y en el año 2014 representó el 4.2% del producto interno bruto con respecto al total nacional. Sin embargo, tiene un índice de marginación medio, ya que el 41% de la población vive en pobreza moderada (INEGI, 2015) y, probablemente, como efecto de esa fuerte industrialización, cuatro de las seis ciudades con la mayor contaminación atmosférica a nivel nacional (altas concentraciones de PM10, partícu-

las de tamaño inferior a 10  $\mu\text{m}$ , y PM2.5, partículas de tamaño inferior a 2.5  $\mu\text{m}$ ) están en Guanajuato (OMS, 2016). Otro rasgo de este estado es que es predominantemente joven, ya que el 31% de la población tiene 14 años de edad. Con relación al grado de marginación en el que viven esos jóvenes, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, en su tasa de deserción escolar (2010-2011), indica que Guanajuato ocupa la vigésimo primera posición en deserción a nivel secundaria, con un total del 5.2% (INEE, 2014)<sup>4</sup> y los motivos señalados tienen que ver con cuestiones económicas, familiares o un rendimiento no deseado. Según datos del Instituto de la Mujer Guanajuatense, el 48.4% de los/las jóvenes guanajuatenses (entre 12 y 19 años) ya han tenido relaciones sexuales, y la proporción de nacimientos antes de los 20 años corresponde a un 12.7% del total de nacimientos del estado (IMUG, 2009).

## Justificación

Para realizar una educación ambiental, la enseñanza no debe limitarse a la transmisión de información; por ello, busca trabajar con los contenidos, y en la práctica y acción colectivas, lo que no hace sencilla su adopción en el ámbito escolar y, en especial, en el nivel secundaria. Generar espacios para el desarrollo de una

.....

<sup>3</sup> El Modelo de República Escolar, creado en 2013, se desprende del Programa Estatal de Gobierno 2012-2018 a partir de la Estrategia de Guanajuato Educado. Como marco normativo tiene la Ley General de Educación y la Ley de Educación para el estado de Guanajuato, que integran las normas internacionales hacia “una sociedad educativa”. En 2018, se prevé implementar el modelo de República Escolar al total de las 1,728 escuelas secundarias del estado de Guanajuato. En el ciclo 2013-2014 se llevó a cabo un pilotaje en 26 escuelas públicas y 2 privadas. En el ciclo 2014-2015 se amplió a 163 escuelas secundarias con la formación de 195 Repúblicas Escolares. En el ciclo 2015-2016 se busca la participación de 517 escuelas. Fuente: documento interno del Instituto de Ecología del estado de Guanajuato.

<sup>4</sup> A nivel nacional uno de cada tres jóvenes de 15 años se encuentra fuera la escuela y en el ciclo escolar 2012-2013, la tasa de deserción fue del 5.3% Recuperado de: [http://www.milenio.com/politica/Desercion-problema-educativo-Mexico-INEE-crimen-falta\\_de\\_recursos-politicas\\_educativas-Sylvia\\_Shmelkes\\_0\\_289771266.html](http://www.milenio.com/politica/Desercion-problema-educativo-Mexico-INEE-crimen-falta_de_recursos-politicas_educativas-Sylvia_Shmelkes_0_289771266.html)

cultura ambiental, que no se reduzcan a la gestión escolar, sino que integren de manera crítica y compleja las perspectivas de la educación ambiental, es un reto importante que nos hemos propuesto con el proyecto de Guardianes del río Silao. Con frecuencia, la educación ambiental es asumida como un tema accesorio a la enseñanza que se realiza en las aulas. La educación ambiental tiene una explícita necesidad de alejarse de concepciones reduccionistas y dogmáticas, ya que “es producto del diálogo permanente entre concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, la sociedad, el ambiente, y como tal, es depositaria de una cosmovisión socio histórica determinada” (Luzzi, 2000:159 en Caride, 2000: 9). Según Caride (2000), la acción educativa ambiental podría categorizarse en tres modalidades: la educación ambiental como formación ambiental, la educación ambiental aplicada a la resolución de problemas y la educación ambiental para orientar actitudes y hábitos pro-ambientales. La formación ambiental será entendida aquí, como una alfabetización mínima de los estudiantes para que logren una comprensión de su realidad y en particular del río Silao, como un fenómeno problemático no solo por las cuestiones ambientales y climáticas, sino también por las sociales, en las que su participación en la conservación de ese entorno es muy relevante.

## Objetivo general

Promover la participación e intervención de los estudiantes de secundaria, a partir de una mejor comprensión de las problemáticas ambientales más inmediatas de su entorno.

## Metodología del proyecto de Guardianes del río Silao como unidad formativa-práctica

Este proyecto se realizó con estudiantes de la Escuela Secundaria General No. 4 Bernardo Cobos, en la ciudad de Irapuato, gracias al financiamiento del Instituto de Ecología del estado de Guanajuato y de la SE-

MARNAT. La metodología consistió en el diseño de 3 talleres de aula, 3 talleres de campo y un taller para compartir las experiencias y conocimientos. Cada taller contó con sus respectivos materiales, enfocados a facilitar la intervención de los adolescentes en su entorno, por medio de procesos formativos basados en la construcción de conocimientos colaborativos, reflexivos y prácticos, teniendo como escenarios didáctico-prácticos el aula y el río Silao. La organización de los materiales, los niveles de profundidad con los que debían ser abordados, así como el enfoque de sensibilización y/o formación de cada taller (de aula o de campo), se fundamentaron en un esquema de participación-acción ambiental desarrollado por Reyes (2010) (ver Cuadro 1) y en la metodología de Mapa Verde, de Bidart *et al.*, (2012). Ambos recursos son las bases práctico-educativas de la estrategia didáctica que conforma el modelo educativo ambiental del proyecto GRS-2013.

Según los niveles de participación-acción de Reyes (2010), el compromiso que un sujeto asume frente a un problema ambiental puede complejizarse de forma gradual. A partir de este esquema, se asumió que los estudiantes de la secundaria podrían pasar de un nivel de *ayudantes ambientales* al de *actores ambientales*, mediante un proceso educativo que los llevara a la construcción de conocimiento, reflexión y participación, desde diferentes niveles de complejidad. Dentro de este marco educativo, la participación de los adolescentes frente a un problema ambiental puede complejizarse de forma progresiva, lo que requiere que éstos se asuman como *protagonistas*, a través de una nueva comprensión, desde la visión ético-crítica, de diversos factores, como: realidad(es), formas de desarrollo y relaciones humanos-sociedad-naturaleza.

La graduación del esquema de participación-acción ambiental se plantea desde el nivel de *ayudantes*, que es un nivel caracterizado por una conducta remedial o reactiva, acompañada de instrucciones, pero no de procesos educativos. En un segundo nivel está la categoría de *colaboradores*; en ésta los actores tienen conductas preventivas, aunque transitorias, que más bien pueden parecer formas de capacitación. En el nivel de *gestores* se puede hablar ya de acciones pro-

ductivas y de una organización más permanente, que requiere de procesos educativos iniciales. En el nivel de *protagonistas* los actores avanzan hacia una visión integral de la naturaleza; implica una organización profesionalizada, autónoma y gestora, que requiere de evaluación. El último nivel, de *actores políticos*, es el más importante, porque en él se logra un sólido planteamiento de la dimensión política y la ética ambiental, se privilegia la organización para ser interlocutores frente a otros actores e incluye un proceso de formación ambiental.

Por su parte, la metodología de Mapa Verde o cartografía participativa aporta representaciones precisas del espacio y del territorio por medio de mapas y de íconos. El mapa verde “es la representación del

ambiente natural y cultural que caracteriza un entorno; constituye una metodología de diagnóstico, planificación y gestión ambiental participativa, y promueve una efectiva cooperación en la búsqueda de alternativas de solución a problemáticas locales de una manera creativa, influyendo positivamente en las esferas educativa y ambiental” (Bidart *et al.*, 2012, p.19). Para la elaboración de mapas verdes se sugieren una serie de etapas, que van desde el mapeo de actores, la sensibilización, la formación de grupos, la selección y recorrido del área, la investigación de sitios verdes, el diseño y elaboración de mapas, la presentación y consulta a la comunidad, la evaluación y el seguimiento (actualización de los mapas), hasta la sistematización.



Cuadro 1. Elementos del esquema de formación-participación-acción de Reyes (2010) Gráfico de Uribe, 2013.

Es una metodología que favorece la capacidad de identificar y reconocer diversos elementos del entorno, como: vida sustentable, naturaleza, cultura y sociedad. Además, es una herramienta con la que se pueden evidenciar los elementos que están relacionados con el espacio percibido, entendido como aquel “que hace referencia a los aspectos materiales del territorio”, y con el espacio construido, que se refiere a “la imagen mental sobre un territorio” (Soja, 1997, en Duarte, Jaimes y Porciel, s/f). Por lo tanto, la elaboración del Mapa Verde permite evidenciar la construcción de conocimientos colectivos y el intercambio de saberes, utilizados como herramientas para elaborar diagnósticos del territorio: **¿cómo es** el territorio que se observa?, así como para elaborar estrategias o planes de acción: **¿cómo les gustaría** que fuera ese territorio?

En el Cuadro 2 se esquematiza la estructura general de los talleres configurados con base en estos referentes teóricos, con el fin de cumplir los siguientes objetivos específicos:

- 1 Generar conocimientos relevantes para los adolescentes sobre el cambio climático global y local (Guanajuato y río Silao); nivel: sensibilización;
- 2 Hacer posible que los adolescentes identifiquen los efectos del cambio climático a lo largo del tiempo en el río Silao; nivel: sensibilización y formación;
- 3 Observar y caracterizar (medir) factores de perturbación en el río Silao; nivel: sensibilización y formación;
- 4 Comprender la relevancia de conservar espacios verdes/naturales en la ciudad, a partir de la observación y medición en el río Silao; nivel: formación.

Los grupos escolares que participaron fueron elegidos por los directores de la escuela. Los talleres se organizaron durante los meses de agosto a noviembre de 2013, con una duración de 2 a 3 horas cada uno. En las jornadas escolares dedicadas al desarrollo de los

talleres, las actividades realizadas en los mismos se convirtieron en centrales para los estudiantes, e incluso para los profesores, quienes se integraron en la mayoría de las sesiones de trabajo. Aunque en la tabla no se aprecia la secuencia en la que se realizaron los talleres, cada grupo participó en el programa de la siguiente manera: Taller 1: Cambio climático (4, 5 y 13 de septiembre); Taller 2: Escritores/narradores del río (18, 19 y 20 de septiembre); Taller 3: Salida 1 al río “conocer el río a través de su agua” (8, 9 y 11 de octubre); Taller 4: Salida 2 al río “conocer el río a través de su flora y fauna” (15, 17 y 18 de octubre); Taller 5: Salida 3 al río “conocer el río a través de los residuos” (5, 7 y 11 de noviembre); Taller 6: Mapa verde (19, 20 y 21 de noviembre); Taller 7: Comunicación del conocimiento (6 de diciembre).

Las visitas al río se hicieron a pie desde la escuela, con un grupo de 40 estudiantes en cada ocasión (distancia aproximada 700 metros). Los recorridos comprendieron una zona de 500 a 700 metros río abajo, con el acompañamiento de 14 adultos: 7 personas de la *Cuadrilla Tlaloc* de protección civil del Ayuntamiento de Irapuato, de 2 a 3 maestros de la escuela y 4 personas de la Asociación Civil. Previamente, se gestionaron los permisos correspondientes en la Escuela y con los padres de familia.

Antes de cada salida al río Silao, los estudiantes se organizaron en equipos y realizaron una serie de actividades. Inicialmente revisaron un listado de medidas de seguridad y les fueron entregados algunos materiales (guantes, cubreboca y gel antibacterial para cada estudiante, debido a las condiciones de insalubridad del río, así como costales para recolección de residuos, palos y cuerdas). Así mismo, se les entregó un kit de campo, con los materiales según el tema de estudio: 1 libreta de campo por estudiante, lápices, lápices de colores y tijeras; cintas métricas, termómetro de agua, recipientes para muestras de agua (observación del color del agua), cintas y parámetros para medir el pH, y prensas para flora. Antes de iniciar los recorridos al río se realizó un refrigerio con cada grupo de estudiantes.

<b>Talleres de aula</b> Objetivo 1. Nivel: sensibilización <b>Cambio climático (CC)</b>		
<b>Componentes educativos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Habilidades</b>
Contar con nociones del CC. Identificar los efectos del CC en el río Silao (a través de fotografías). Localizar el río en un mapa.	Presentación (con materiales audiovisuales) sobre el CC y el río Silao. Presentación de video sobre el CC (parte 1). Lectura de fichas sobre el CC en Gto. Elaboración de mapa mental de causas y efectos, y de línea del tiempo fotográfica. Elección de una fotografía y descripción del contexto.	Escuchar, observar, leer y escribir para organizar los conceptos en un mapa mental y en una línea de tiempo. Describir imágenes.
<b>Escritores-narradores del río Silao</b>		
Contar con nociones del CC y comunicarlas. Hacer entrevista o aplicar cuestionario a una familia, sobre el río Silao.	Presentación de historias del río Silao y de la ciudad (historiador). Presentación de video sobre el CC (parte 2). Presentación (con materiales audiovisuales) de elaboración de noticias (1º y 2º) y reportajes (3º). Elaboración de noticia/reportaje con la fotografía de la línea del tiempo, historia oral y material escrito de la entrevista o el cuestionario previo (1º y 2º individual, 3º grupal).	Recopilar información, organizar en un formato determinado, sintetizar.
<b>Mapa verde</b>		
Elaborar un mapa del río y su entorno a partir de la integración de la información. Usar mapas y croquis.	Discusión en grupos sobre la conservación de áreas verdes urbanas. Escritura/dibujo de 3 elementos a conservar del río Silao y su entorno. Puesta en común. Elaboración de un mapa por equipo.	Integrar la información. Usar simbología común (íconos) y comunicar.
<b>Talleres de campo: salidas al río Silao</b> Objetivos 2 y 3. Nivel: sensibilización y formación Exposición del material y reglas de seguridad. Aplicación del kit de campo y guías de actividades.		
<b>1. Conocer el río a través del agua</b>		
Caminar el río Silao y su entorno. Observar, escuchar y sentir los aromas.	Observación del entorno con la Guía 1, "Nuestro bien común". Caracterización del entorno natural: elaboración de croquis, medición de temperatura, turbidez y pH del agua.	Observar y escuchar el entorno. Recolectar y sistematizar información. Registrar y dibujar.
<b>2. Conocer el río a través de la flora y fauna</b>		
Observar e identificar tipos de vegetación, aves, insectos, reptiles y fauna en general, en el entorno del río Silao.	Observar el entorno con la Guía 2, "Flora y fauna del río". Hacer dibujos de la vegetación y fauna observadas y marcar su ubicación en un mapa o croquis. Prensar hojas secas y/o flores, e identificarlas en la guía de árboles. Usar binoculares y la guía de aves.	Usar herramientas: leer un mapa y ubicar elementos. Dibujar y usar guías de campo.
<b>3. Conocer el río a través los residuos</b>		
Observar y clasificar los tipos de residuos. Determinar su nivel de degradación.	Recolectar residuos con la Guía 3, "Consumo y residuos": Clasificarlos según la guía de tiempo de degradación. Puesta en común sobre los residuos y reflexión sobre los hábitos de consumo cotidianos.	Elaborar líneas del tiempo de degradación y hacer gráficas de barras.
<b>Taller de comunicación del conocimiento</b> Objetivo 4. Nivel: formación Sesión plenaria con toda la comunidad académica, funcionarios estatales y municipales, y prensa		
A partir de las experiencias, construir conocimiento y comunicarlo. Sensibilizar a la comunidad académica.	Exposición y presentación (en mesas) de los materiales generados en cada taller, elaborados por los mismos estudiantes.	Elaborar materiales gráficos. Comunicar/compartir oralmente y por escrito.

Cuadro 2. Estructura de los talleres de aula, de campo y de comunicación del conocimiento.

La Guía 1, “Nuestro bien común”, contiene actividades para observar, escuchar y oler en el río, elaborar un croquis en la libreta, medir la temperatura del agua, el pH y la turbidez, así como la velocidad del agua y la anchura del cauce. La Guía 2, “Flora y fauna del río”, contiene 4 fichas de árboles nativos y 4 fichas de fauna nativa, fotografías, dibujos y textos adecuados para los estudiantes, previamente elaboradas por el equipo de investigación. Las actividades consistieron en observación, recolección de hojas y/o flores y elaboración de dibujos. La Guía 3, “Consumo y residuos”, se elaboró con base en una línea del tiempo de degradación de los residuos. Las actividades consistieron en recolectar y clasificar los residuos (en costales), por equipo, realizar una puesta en común, y reflexionar con relación al consumo que corresponde a los residuos recolectados, y al consumo cotidiano de cada equipo de estudiantes, y esquematizado en una gráfica de barras (previamente elaborada en el aula).

## Reflexiones y valoración cualitativa de aciertos y retos didáctico-prácticos

El análisis que aquí se presenta está basado en las notas de campo de los talleres y de las sesiones de planeación del equipo de investigación, las fotografías de los materiales elaborados por los estudiantes, las memorias de cada taller: con dibujos, textos, mapas mentales, maquetas, etc. (entregadas al Instituto de Ecología del estado de Guanajuato y a la SEMARNAT), las evaluaciones hechas de manera anónima por los estudiantes al final de cada taller, así como en los videos que documentan todo el proceso. Todos estos materiales constituyen la evidencia del proceso formativo.

El mayor reto del proyecto fue el poco tiempo disponible para su ejecución, así como el desconocimiento previo del contexto escolar y de los adolescentes. Como se señaló anteriormente, la formación ambiental en secundaria es casi nula, por lo que no existía un antecedente temático-didáctico similar al de este proyecto. En función de los factores antes descritos, la valoración del proyecto fue más cuantitativa

que cualitativa, ya que se enfocó al cumplimiento de los indicadores de cobertura, de rendimiento y de impacto.

Una dificultad inicial, basada en la idea de que los estudiantes deberían tener un conocimiento básico de los temas a tratar, fue la cantidad de información con la que se planeó el Taller 1, sobre el *Cambio Climático* (CC), en el supuesto de que los estudiantes tenían conocimientos previos sobre el tema. Lo que se descubrió fue que muchos de ellos no habían escuchado sobre el CC, y los que tenían información, hacían referencia a las nociones más mediáticas, como deshielo de los polos, huracanes e inundaciones. En ese sentido, la elaboración de un mapa mental diferenciando las causas y los efectos del CC a nivel global y local, no fue tan relevante para los jóvenes como se esperaba, principalmente por las dificultades observadas durante el taller para la comprensión y organización del material.

El Taller 2, titulado *Escritores/Narradores*, facilitó la producción de materiales más interesantes. En el Cuadro 3 se recuperan tres ejemplos de los materiales elaborados, que contienen elementos en los que los estudiantes aportan una perspectiva personal. En el primer ejemplo, la narración del río a través del tiempo, la estudiante utiliza una fotografía antigua y en su descripción recupera las condiciones que hacían del río un espacio recreativo. En el segundo ejemplo, se observa como la estudiante se expresa del río como una “noticia” negativa, sin embargo, elabora un dibujo positivo del mismo. Por último, un grupo de 4 jóvenes realizó un reportaje del río Silao en el que integraron de manera muy adecuada información sobre el CC, textos sobre el río e información derivada de las entrevistas que ellos realizaron. Al periódico le dieron el nombre de su grupo escolar, “El D”.

Estos dos talleres fueron realizados en apego a los objetivos particulares 1 y 2, y en el supuesto de que la formación de los estudiantes requiere de una base mínima de conocimientos, no necesariamente especializados, pero sí relevantes para la comprensión de la problemática socio-ambiental que los jóvenes verían en sus visitas al río Silao.



Fotografía para Relato: 1965-Dique de San Antonio  
Estudiante: María Fernanda Vejar

### 1965-Dique de San Antonio

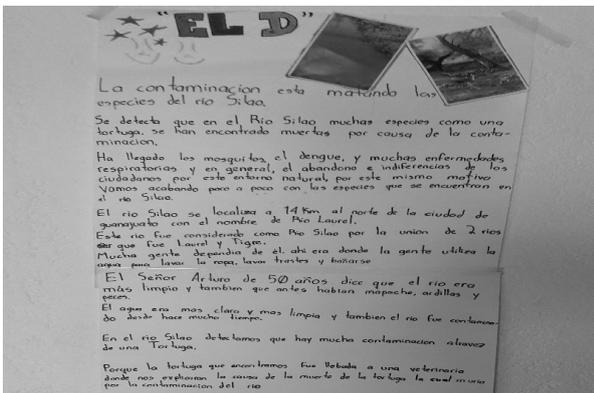
Hoy es un día muy caluroso, nadie tiene ganas de hacer nada pues el calor es sofocante. Buscábamos una manera de refrescarnos y a mi hermanito se le ha ocurrido una muy buena idea: vivimos cerca del río Silao, el agua es clara, se pueden llevar lanchas o botes y hasta se puede organizar un buen día de campo. Le sugerimos la idea a mi madre y ella ha aceptado. Buscamos nuestros trajes de baño, hicimos un pequeño refrigerio y nos dirigimos al río. Después de varias horas, nos hemos divertido mucho. Estoy agradecida de tener un lugar a donde asistir en días como hoy. No me imagino que este hermoso lugar desaparezca; sé que si no cuidamos nuestro entorno, las consecuencias pueden ser desastrosas.



Dibujo para Noticia  
Elaborado por la estudiante: Perla Karina Ramírez

### Ciudadanos de la Bellavista opinan: el abandono del río Silao

El pasado 12 de septiembre del 2013 se hizo una entrevista a mucha gente de la colonia Bellavista. En la entrevista, Jesús Armando nos dijo que el río Silao es una forma de ver todo lo que hacemos al medio ambiente y cómo lo contaminamos. Si observamos el río, podemos encontrar plaga de mosco del dengue. Cerca de un mezquite, encontramos un perro muerto. Habitantes de la colonia se juntaron para hacer algo por el río Silao. Hicieron equipos y empezaron a recoger basura para limpiarlo. Gente del cerro de Arandas opina que el gobierno debe de hacer algo para recuperarlo porque las condiciones no están bien, está muy sucia el agua. La gente no quiere esperar. Dijeron que, si el gobierno no actúa, ellos lo van a hacer por sí mismos.



Reportaje de prensa de "EL D"  
Estudiantes: Joshua Contreras, Daniel Sánchez, Luis Moreno y Brandon Castro

### "EL D" La contaminación está matando las especies del río Silao

Se detecta que en el río Silao muchas especies, como una tortuga, se han encontrado muertas por causa de la contaminación. Han llegado los mosquitos, el dengue y muchas enfermedades respiratorias y, en general, el abandono y la indiferencia de los ciudadanos por este entorno natural; por estos mismos motivos, vamos acabando con las especies que se encuentran en el río Silao. El río Silao se localiza a 14 km al norte de la ciudad de Guanajuato, con el nombre de río Laurel. Este río fue considerado como río Silao por la unión de 2 ríos: Laurel y Tigre. Mucha gente dependía de él; la gente utilizaba su agua para lavar la ropa, lavar trastes y bañarse. El señor Arturo, de 50 años, dice que el río era más limpio y también que antes habían mapaches, ardillas y peces. El agua era más clara y más limpia, y también que el río fue contaminado desde hace mucho tiempo. En el río Silao detectamos que hay mucha contaminación a través de una tortuga, porque la tortuga que encontramos fue llevada a una veterinaria donde nos explicaron la causa de su muerte: por la contaminación del río. Por eso los invitamos a que nos ayuden a no seguir contaminando nuestro medio ambiente y, por supuesto, al río Silao.

Cuadro 3. Relatos, noticias y reportajes sobre el río Silao, basados en fotografías, historias y entrevistas

Las salidas al río, y más tarde el Taller de *Mapa Verde*, cobraron una gran importancia para la dimensión práctica del conocimiento, en el entendido de que la práctica-acción-experimentación genera experiencias transformadoras en sí mismas (Mejía, 2011). Este proceso fue acompañado con las guías de campo (antes descritas), con la intención de que el espacio natural fuera también un espacio de investigación, en cierta medida dirigida y con fines de estudio, de observación focalizada y de reflexión. La experiencia práctica en el espacio natural del río contribuyó, en gran medida, en la transformación de las explicaciones

causales de que el río está contaminado porque “la gente tira basura”, o de que es posible limpiar el río con sólo “quitar la basura”, en ideas y expresiones más sistemáticas y con una mayor complejidad. Las guías de trabajo, los dibujos, los croquis y los videos realizados son evidencia de las diferentes narraciones que se crearon de frente a ese espacio natural. Un desafío sigue siendo la sistematización de todas esas narraciones, muchas veces textuales, pero otras veces no explícitas, basadas en la experiencia y la observación más inmediata de los estudiantes.



Instrucciones antes de salir al río Silao



Las libretas de campo



Un refrigerio antes de la caminata



Equipo tomando la temperatura del agua del río



Equipo con instructora en el río



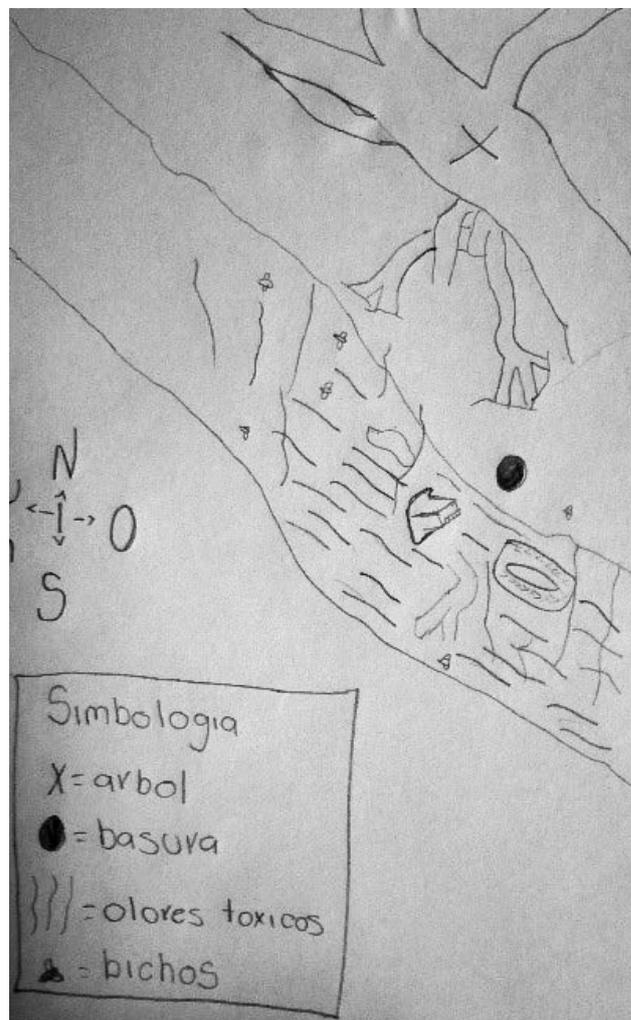
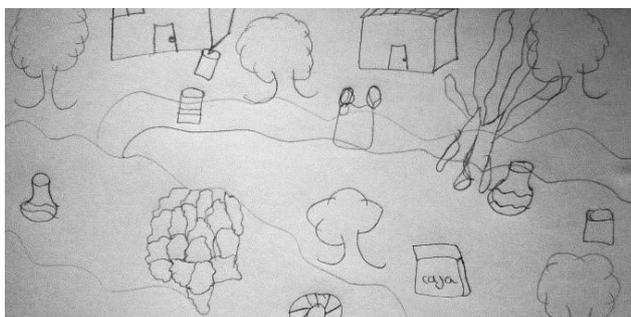
Observaciones en el río Silao

**Cuadro 4.** Memoria fotográfica del grupo de 1º D de la primera salida al río Silao

Para contribuir en la formación ambiental de los jóvenes, se requiere que los conocimientos de una realidad determinada sean pertinentes y significativos y que, a partir de ellos, modifiquen sus actitudes; se hace imprescindible también movilizar las experiencias, las acciones, las observaciones y, por supuesto, las reflexiones. Es por ello que el río fue el mediador más relevante del aprendizaje a lo largo del proyecto GRS-2013.

Los objetivos particulares relacionados con los recorridos de campo al río fueron: observar y caracterizar (medir) factores de perturbación en el río Silao, nivel: sensibilización y formación; comprender la relevancia de conservar espacios verdes/naturales en la ciudad a partir de la observación y medición en el río

Silao, nivel: formación. Los productos de estas visitas de campo fueron las guías de campo resueltas y las libretas de campo con notas, dibujos y croquis del río (una por estudiante). Con la intención de recuperar la relevancia de la experiencia, reflejada en la diversidad de observaciones del entorno, en el Cuadro 5 se presentan algunos de los croquis elaborados por los estudiantes. Los elementos del río Silao más recurrentes son: el cauce y el agua, los árboles y la vegetación, los puentes peatonales, las viviendas y los residuos. Los elementos menos representados son: las personas, los vehículos (en esa zona no hay puentes vehiculares, sin embargo, los carros cruzan el río por el cauce) y los animales.



Cuadro 5. Croquis del río Silao en los que se reflejan los elementos más relevantes

El material de los recorridos de campo, así como las fotografías y los mapas proporcionados por el equipo de investigación, fueron fuente de información para el Taller de *Mapa Verde*. El producto esperado de ese taller fue la preparación de los materiales para la sesión de *Comunicación del Conocimiento*, y tuvo como objetivo particular que los estudiantes comprendieran la relevancia de conservar espacios verdes/naturales en la ciudad a partir de la observación y medición en el río Silao.



**Cuadro 6.** Cómo sueñan el río Silao

Se elaboraron listados de los elementos que los estudiantes manifestaron querer conservar del río, como: la tranquilidad, los árboles, la flora y fauna, las tortugas, las libélulas, el sonido de los animales, el agua (limpia), los puentes y los habitantes, y sobre éstos, aunados a los deseos-elementos ideales del río, se elaboraron mapas y maquetas por equipo, que repre-

sentan el reflejo del río que sueñan tener. Por último, como una evidencia más de valoración cualitativa del trabajo emprendido, se recuperaron las evaluaciones anónimas realizadas por los estudiantes, así como diversos comentarios positivos sobre sus experiencias en los talleres. Algunos de éstos se presentan en el Cuadro 7.

*¡Más tiempo! Duró muy poquito.*

*Más salidas al río.*

*Chido, increíble, me gustó que me sacaran al río, me gustó recoger la basura y dejar limpio el río.*

*Me gustó mucho la forma de organización y como llenaron los tiempos, al cabo que fueron muy entretenidos, creo que este taller fue perfecto.*

*Me gustaron mucho las actividades y las salidas al río.*

*Me divertí con las observaciones que fuimos a hacer al río.*

*¡Muy divertido!*

*Este taller me encantó, me gustó mucho como trabajamos.*

*Me gustaron mucho las salidas al río y todo lo demás.*

*Nada me disgustó.*

*Me gustó porque salimos de excursiones.*

*Todo me gustó, pero más las salidas al río, me gustaría volver.*

*Lo que a mí me gustó de este taller es que todos trabajamos en equipo.*

*Todo me gustó. Los paseos y la historia del río Silao.*

*Me gustó esta actividad porque desarrollamos nuestra creatividad y la importancia de mantener el río limpio.*

**Cuadro 7.** Comentarios positivos de diversos estudiantes sobre sus experiencias en los recorridos al río Silao

## Conclusiones

El proyecto de Guardianes del río Silao 2013 representó, para el equipo de investigación, una experiencia compleja, y para los estudiantes, significativa y relevante, sobre todo porque estuvo anclada en una práctica local socio-ambiental. La formación ambiental de los jóvenes estudiantes fue entendida como una alfabetización mínima sobre conceptos relacionados con el Cambio Climático y sus evidencias en el río Silao; así como un espacio de acción, abierto a la comunicación, al diálogo de saberes y a nuevos conocimientos, a través de talleres en el aula, recorridos en el río y comunicación del conocimiento. El espacio natural, es decir, el río como mediador del aprendizaje, contribuyó de manera importante en el sentido práctico y significativo de dicha formación.

El proyecto GRS-2013 es considerado, en la ciudad de Irapuato, como un precursor en la formación ambiental de los estudiantes de secundaria, ya que no se limitó a una enseñanza instruccional, ni lineal, sino que abrió espacios de comunicación y reflexión basa-

dos en el esquema de participación-acción de Reyes (2010), y en el modelo de Mapa Verde de Bidart *et al.*, (2012). Ambos recursos hicieron posible que las guías de trabajo y los materiales elaborados para cada sesión, consideraran que un proceso educativo requiere de un acercamiento conceptual, con variantes teóricas y prácticas, en las que la participación de todos, a través de sus saberes, debe ser posible (Mejía, 2011).

Los materiales aquí presentados y analizados forman parte de un acervo mayor, y son considerados como evidencias de los procesos formativos de los estudiantes. A través del análisis de los mismos, se continúan realizando ajustes y adaptaciones al programa, así como en la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y de diagnósticos y evaluaciones más robustos, con la finalidad de hacer el proyecto más viable en función de los periodos disponibles de acuerdo al calendario escolar correspondiente, y a las condiciones climáticas. Anclar

el proyecto de alguna manera con la currícula escolar para mantener los recorridos de campo, y hacerlo también más significativo, es decir, realizarlo con un mismo grupo escolar durante 3 años consecutivos, favoreciendo así la continuidad y el seguimiento, y la

vinculación entre las guías de campo y los diversos materiales, con el plan de estudios y todas las materias y actividades formativas que corresponden a este ciclo escolar.

---

## Referencias

- Bidart, L., Ventosa, M., Rodríguez, D., Capote, A., Blanco, G., y Castillo, V., (2012). *Mapa Verde en el contexto cubano*. La Habana: Acuario, Centro Félix Varela.
- Caride, J., (2000). "Educación Ambiental y Desarrollo Humano: nuevas perspectivas conceptuales y estratégicas". Conferencia presentada en el *III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. Caracas, Venezuela.
- Duarte, Y., Jaimes, M., Porciel, D. (s/f). *Cartografía social y SIG. Metodologías aplicadas en espacios rurales de la Patagonia*. Recuperado de: <http://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/46/Cartograf%C3%ADa%20social%20y%20sig.%20metodolog%C3%ADas%20aplicadas%20en%20espacios%20rurales%20de%20la%20Patagonia.pdf> [consultado en marzo de 2016].
- Duro, E. (2010). *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Argentina: UNICEF. Recuperado de: [https://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion\\_Secundaria%281%29.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria%281%29.pdf)
- INEE (2010). *Panorama educativo de México*. Instituto nacional de Evaluación Educativa Recuperado de: [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2010\\_AT02\\_\\_d-vinculo.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2010_AT02__d-vinculo.pdf)
- INEGI (2015). *Inventario Nacional de Viviendas*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/mapa/inv/>
- INEGI (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Guanajuato*. Recuperado de: [http://seieg.iplaneg.net/seieg/doc/Principales\\_Resultados\\_EI\\_2015\\_1452885251.pdf](http://seieg.iplaneg.net/seieg/doc/Principales_Resultados_EI_2015_1452885251.pdf)
- INEGI (2015). *Anuario estadístico y geográfico de Guanajuato*. Recuperado de: [http://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF\\_Docs/GTO\\_ANUARIO\\_PDF15.pdf](http://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/GTO_ANUARIO_PDF15.pdf)
- IMUG (2009). *Aproximaciones al embarazo en la adolescencia en Guanajuato: Un abordaje integral*. Instituto Municipal de las Mujeres, Guanajuato. Recuperado de: <http://www.afluentes.org/wp-content/uploads/2009/11/embadoles-go.pdf>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (cartografías de la Educación Popular)*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL. OMS, OMS. Organización Mundial de la Salud 2016. Recuperado de: [http://www.who.int/phe/health\\_topics/outdoorair/databases/background\\_information/es/index3.html](http://www.who.int/phe/health_topics/outdoorair/databases/background_information/es/index3.html) y en: <http://tecreview.itesm.mx/cuales-las-ciudades-contaminadas-mexico/>
- PECAS (2012). *Programa de Educación y Comunicación Ambiental Para la Sustentabilidad en Condiciones de Cambio Climático del estado de Guanajuato*. SEMARNAT e Instituto de Ecología de Guanajuato.
- Reyes, J. (2010). "Gabriela y la participación social", En: Hurtado, M. y C. Guadarrama. *Cultura ambiental*. México: Editorial Trillas e Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos.
- Reyes, J., Castro, E., y Esteva, J. (2016). *Balance Nacional del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable de la UNESCO*. Recuperado de: [http://www.anea.org.mx/CongresoEAS/Docs/239P-TEOR-ReyesRuizV2\(corr\).pdf](http://www.anea.org.mx/CongresoEAS/Docs/239P-TEOR-ReyesRuizV2(corr).pdf)
- SEMARNAT (2006). *Estrategia de Educación Ambiental para la sustentabilidad de México*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/decada/portadas/mexico.htm>
- SEP, (2011). *Programa de Estudio 2011 Asignatura Estatal Guanajuato. Guía didáctica del maestro, Formación Ciudadana para los adolescentes de Guanajuato*. Recuperado de: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/AsignaturaEstatal/Paginas/MaterialesApoyo.aspx>



# Cultura ambiental en jóvenes alrededor de la conservación y valoración del río Usumacinta

**Fabiola Islas Paz**

Egresada de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara

**Palabras Clave:** Cultura ambiental, jóvenes, saber local, Río Usumacinta.

**Keywords:** Environmental culture, young people, local knowledge, Usumacinta River.

## Introducción

La construcción de una estrategia de educación ambiental comienza siempre por ser espejo crítico de quien la diseña. En el caso de esta tesis, cuyo nombre completo es: *Diagnóstico integral para la generación de una cultura ambiental en jóvenes de Tenosique, Tabasco. Alrededor de la conservación y valoración del río Usumacinta*, los aprendizajes que la autora pensó que eran para los “otros” terminaron siendo para sí misma, sobre todo los más enriquecedores. Esta investigación tuvo como motivo central iniciar un proyecto para que los jóvenes de la localidad de Tenosique, lugar donde nació la autora, vieran más futuro que deterioro, a pesar de las condiciones adversas que enfrentan. En este contexto la educación ambiental se convirtió en faro, gracias a sus aportes teóricos y metodológicos y a la visión de mundo que ayuda a construir.

Se optó por el trabajo con los jóvenes porque su día a día está sumergido en la tecnología, con frecuencia de manera excesiva; porque sus raíces se han visto modificadas por la cultura hegemónica y la complejidad del mundo global. Parte del presente estudio estuvo enfocado a investigar cómo se logra establecer puentes entre conexiones análogas (entendidas como el entramado que se forja por medio de una educación) y las conexiones virtuales (aquellas que se dan a través de los medios de comunicación, redes sociales, video juegos). Se abordó también el deficiente sistema educativo que impera en la localidad, las directrices que la rigen y de la práctica docente que la implementa cotidianamente.

.....  
Nota: Tesis dirigida por la M.C. Elba Castro Rosales.

Existe en dicho sistema un eslabón perdido que no logra articular la estrechez que muestran algunos enfoques educativos, por ejemplo el de las competencias, con el motor de inspiración y valorización de todo ser humano, entre cuyos engranes se encuentra uno que aprecian especialmente los jóvenes: los vínculos amorosos, los cuales tienen expresiones que no se pueden evaluar tangiblemente. En este contexto, la educación ambiental, usada con imaginación y creatividad, puede ser un eje transversal que permita reforzar conexiones análogas sanas, construir nuevas realidades, comprender críticamente la complejidad que se vive y solucionar retos, sobre todo en medio de una realidad nacional de amplia riqueza biológica y cultural, de lo que no está exento Tenosique, aunque paradójicamente sea tan evidente la crisis social y ecológica.

## Referentes teóricos y metodológicos

Cabe señalar de entrada que el “Usumacinta” o Río del Mono Sagrado, es considerado el río maya por excelencia y en él se han dado interacciones culturales y migratorias por muchos años. Sus aguas caudalosas resguardan la historia, el conocimiento y la sabiduría de las culturas que interactuaron con su ecosistema por muchas décadas. Durante el proceso de investigación se pudo constatar en la historia ambiental de la localidad, los vínculos establecidos entre los asentamientos humanos y el ecosistema; las relaciones de multiculturalidad que se han dado en diferentes épocas, además de las que siguen surgiendo. Sin lugar a duda la población de la zona urbana de Tenosique está conformada por múltiples identidades y todas parten de su relación con el río, aunque desde diferentes perspectivas.

En esta investigación se pusieron en práctica los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación ambiental y se trató de capitalizar los conocimientos locales. Fundamentalmente porque, por un lado, ésta representa un nuevo campo del quehacer pedagógico, que asume diversas posiciones teóricas desde las cuales se interpreta la realidad (González

Gaudiano, 1993) y, por otro, porque sus planteamientos cuestionan el modelo cultural del occidente industrializado y plantean el respeto a todas las culturas y la interacción cultural (Novo, 2007), elementos centrales que contribuyeron a comprender el objeto de conocimiento de esta investigación.

En la tesis se partió de la necesidad de diagnosticar si existe o no una cultura ambiental en la población de jóvenes de la localidad de Tenosique, su deseo de arraigo y su valorización hacia el río, dentro del contexto socio ambiental local actual y, en consecuencia, generar una propuesta educativa. En este sentido, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Determinar los intereses, las identidades y las expectativas de desarrollo personal que predomina en los jóvenes de Tenosique dentro de la problemática ambiental de su localidad.
2. Proponer un programa de EA no formal que vincule el conocimiento científico con su entorno natural, orientado a los jóvenes de Tenosique, enfocado en las posibilidades de formación integral que ofrece el arte.
3. Vincular el Programa de Educación Ambiental en las áreas artísticas de la Casa de la Cultura del municipio de Tenosique con talleres enfocados en la intervención participativa y social de los jóvenes dentro de la sociedad.

Para alcanzar lo anterior se hizo, primeramente, una recolección de datos a través de:

- Talleres de cine ambiental y senderismo interpretativo.
- Entrevistas a jóvenes, docentes, adultos mayores, población en general.
- Encuestas de conocimientos, aptitudes y conducta ambiental (Kibert, 2000).

El estudio fue predominantemente cualitativo, con una perspectiva crítica, que abordó un tema de educación ambiental en la modalidad no formal, en el que participaron 60 jóvenes de nivel medio superior de la cuenca baja del río Usumacinta y otros actores rele-

vantes, tales como los docentes, funcionarios de las instituciones educativas y de la Casa de la Cultura de la localidad y la sociedad en general. Utilizando más de un instrumento para la obtención de información, para su posterior análisis e interpretación.

## De los hallazgos encontrados

A continuación se incluyen algunos resultados encontrados en la investigación, aunque de manera muy sintética, por el espacio disponible en esta publicación:

### En los talleres

- Las actividades pro ambientales que plantean un reto y propician el bien común entre la población despiertan mayor interés entre los jóvenes. Este tipo de actividades generan más impacto, ya que son experiencias de vida con las que se adquieren conocimientos aplicables de una manera práctica, lo que provoca en los jóvenes un mayor nivel de satisfacción.
- Se pudo confirmar lo que la pedagogía crítica señala enfáticamente: las actividades fuera del aula y vinculadas hacia problemas reales y concretos (por ejemplo, a través de estudios de casos), propician mayor interés de participación y colaboración entre los jóvenes estudiantes.
- Así mismo, se confirmó que el cine ambiental es un instrumento que permite generar reflexiones críticas que favorecen claramente los procesos de aprendizaje de los jóvenes. Esto en función de que las nuevas generaciones prefieren emplear medios audiovisuales para comprender y conceptualizar los contenidos educativos, debido al frecuente uso de los aparatos tecnológicos como la televisión, la computadora portátil, tabletas y celulares. Desde luego, lo anterior sintoniza con posturas pedagógicas que exhortan a un mayor empleo de la tecnología en los procesos formativos, pero existen otras que formulan fuertes críticas al respecto.

## En las entrevistas

De las entrevistas aplicadas, en síntesis se encontraron estos resultados:

### *Jóvenes*

Para los jóvenes, el entorno tiene un valor importante y dentro de él, buscan entre los actores sociales un modelo a seguir, para copiar o replicar patrones culturales. Una de sus prioridades es la búsqueda de identidad y la aceptación de la sociedad o de un círculo social

Igualmente, le dan un peso central al amor por la vida y consideran que el arte es un medio de expresión en el que se puede plasmar dicho sentimiento. Igualmente consideran que la tecnología es una herramienta de comunicación una forma de socializar, organizarse y compartir intereses, experiencias y gustos.

Tienen preferencia por trabajar en grupos, gustan del esfuerzo colaborativo, voluntario, participativo y que les deje una satisfacción personal (las experiencias que presentan emociones y objetivos retadores los impacta más).

### *Docentes*

En las entrevistas los docentes manifestaron que los jóvenes enfrentan muchos problemas de autoestima, provienen de familia disfuncionales y la educación en valores es escasa. Señalaron también que los padres de familia no muestran interés en el desempeño escolar de sus hijos por múltiples factores, entre ellos por tener que resolver su situación económica y por vínculos afectivos débiles. Los estudiantes, además, vienen con un rezago académico en ciencias básicas y presentan serias dificultades para leer, escribir, sumar y restar.

Por otra parte, en la autopercepción, los docentes señalan que no están siendo capacitados adecuadamente, incluyendo lo ambiental, para atender las necesidades de aprendizaje de los jóvenes actualmente.

Por otra parte, denuncian que el sistema educativo tradicionalista no vincula el conocimiento científico con su realidad, no favorece una interpretación compleja ni impulsa a los estudiantes a tener una perspectiva más crítica.

#### *Área psicopedagógica*

El personal del área psicopedagógica apuntó que existen deficiencias en las competencias académicas de los jóvenes, sobre todo considerando el mundo globalizado que enfrentan, las adicciones y la violencia que los asecha y la incertidumbre del futuro. Si a esto se le agrega la extendida inestabilidad emocional que afecta a los estudiantes, se entiende la merma que éstos viven en su desarrollo integral como personas y ciudadanos.

#### *Docente de arte*

Frente a la compleja problemática que enfrentan los jóvenes, las posibilidades emocionales y creativas que ofrece la educación artística propician prácticas más libres, de mayor calidez y promueve la autoconfianza entre ellos. Lo anterior favorece también que se generen procesos que tienen cierto perfil de terapias de grupo, de autoconocimiento y sanación emocional, sobre todo cuando se emplea el arte terapia. En tal contexto, con cierta frecuencia los docentes en arte fungen como imagen paternal o de apoyo moral en los jóvenes.

#### *Adultos mayores*

Explicitan la nostalgia por lo que fue el ecosistema exuberante e imponente del río Usumacinta. Reconocen también que la gente local generó un cuerpo de conocimiento a través de la experiencia en la cotidianidad de la localidad, sin embargo consideran que dicho cuerpo no ha trascendido hacia los jóvenes como consecuencia de una comunicación discrepante entre las generaciones, entre otras razones porque la dificultad en el diálogo se deriva de maneras distintas de entender la vida y de emplear las nuevas tecnologías.

## **Encuesta de conocimientos, aptitudes y conducta ambiental (Kibert, op. cit.) aplicada a jóvenes**

### *Actitudes*

Los jóvenes de Tenosique muestran preocupación por los problemas ambientales no sólo de su entorno inmediato, sino también del planeta. Pero esa preocupación no se vincula o se extiende a las conductas de consumo personales en su cotidianidad, pues no reconocen los impactos que éste genera en el medio ambiente local y global.

### *Comportamiento*

Si bien los jóvenes tienen ideas sobre acciones pro ambientales, pocas veces las realizan. Sin embargo, se desmotivan porque no encuentran apoyo o interés en los demás y pierden la esperanza de lograr un cambio mayor. Una frase típica es “en mi casa solo yo estoy apagando las luces y separo la basura, los demás no lo hacen”.

### *Conocimiento*

Muestran poco conocimiento en temas ambientales, sobre todo el que se supone deberían haber adquirido en las aulas. Los pocos que tienen no los aterrizan para entender y solucionar problemas socio ambientales reales, concretos y actuales de su localidad. Por ejemplo, pocos asociaron el agua que consumen con el río, pues no asocian a éste como el principal proveedor de agua para la población.

## **Conclusiones y propuestas**

En Tenosique se observa de manera muy nítida una cultura relacionada con el agua, pues ésta se encuentra presente en la cotidianidad de la población, en su vocabulario, en su gastronomía, en la vestimenta, la música, la danza y la historia. La investigación permitió confirmar que los adultos mayores todavía resguardan y valoran la sabiduría y el conocimiento ancestral, es decir, se sienten orgullosos herederos de saberes acu-

mulados en la historia local sobre su interacción con el río. En contraste, los jóvenes no valoran especialmente la sabiduría o experiencia acumulada sobre la relación con el río Usumacinta. ¿En qué momento dejaron de experimentar esas relaciones de cotidianidad con el río?, ¿cómo se vinculan con él ahora?, ¿por qué razones ese saber ambiental no está trascendiendo? Las respuestas que arroja la investigación, señalan que el distanciamiento intergeneracional, las herramientas tecnológicas de comunicación y las redes sociales, los estilos de vida marcados por el consumo, el desconocimiento sobre los ecosistemas locales y los déficit emocionales y cognitivos que presenta un alto porcentaje de jóvenes explican, al menos en buena medida, ese distanciamiento entre la juventud de Tenosique y el Usumacinta.

A partir de lo anterior, se percibió la necesidad de desarrollar una propuesta de educación ambiental no formal con la intención de propiciar un vínculo entre el conocimiento científico con el saber ambiental local, fundamentalmente el del arte, empleado como medio de expresión y difusión; enfocado en los intereses, necesidades, formas de comunicación y organización de los jóvenes de la localidad de Tenosique.

La propuesta elaborada de manera participativa con actores de la comunidad durante el presente proyecto, contiene 3 etapas:

1. La construcción de la historia ambiental de la cuenca baja del río Usumacinta y sus relaciones con las civilizaciones asentadas en sus márgenes, el rescate de conocimiento ambiental, medicinal, forestal, etnobiológico de la localidad y su traducción al lenguaje y medios de comunica-

ción empleados hoy por los jóvenes. Este proceso en la tesis se denominó *realizar el entramado de conexiones análogas a digitales* y para el cual se emplearon diversas estrategias artísticas y la creación de contextos creativos.

2. Diseño y realización de actividades de sensibilización y conocimiento del entorno ambiental dirigida a grupos de jóvenes interesados, llevadas a cabo en la Casa de Cultura de la localidad, fusionando elementos conceptuales y pedagógicos de la educación ambiental y la educación artística. Esto ha conllevado la producción de diversas expresiones artísticas vinculadas al tema de los ecosistemas locales, principalmente del río Usumacinta.

3. Generación de acciones de difusión y comunicación ambiental para ampliar la participación en iniciativas pro ambientales a otros jóvenes de la comunidad, capitalizando lo generado en la etapa anterior. Ello implica fortalecer mecanismos de articulación y organización social entre los jóvenes de Tenosique y también con otros actores comunitarios.

La tesis conjugó la construcción de datos aportados por diversos actores de Tenosique para producir un diagnóstico local y el diseño y ejecución de acciones formativo-ambientales dirigidas a jóvenes, proceso que permitió comprobar que la educación ambiental cuenta con herramientas teóricas, metodológicas y operativas que contribuyen a la movilización social, sin dejar de reconocer que resulta muy difícil alcanzar niveles de conciencia crítica y de posicionamiento político para darle viabilidad a la sustentabilidad local.

---

## Referencias

González, E. (1993). *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental*. México: UDG/WWF.

Kibert, N. (2000). An analysis of the correlations between the attitude, behavior, and knowledge components of envi-

ronmental literacy in undergraduate university students. A thesis of Master of Science. USA: University of Florida.

Novo, M. (1998). *La Educación Ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: UNESCO/Universitas



# Organización ambiental comunitaria en la recuperación de áreas verdes urbanas

**Angelina E. Velarde Díaz**

Egresada de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara

**Palabras Clave:** Áreas verdes urbanas, ciudadanía, educación ambiental, organización comunitaria.

**Keywords:** Urban green areas, citizenship, environmental education, community organization.

El texto que aquí se presenta está fundamentado en los resultados de una tesis de maestría que giró en torno a la experiencia de un grupo de vecinos que decidió actuar colectivamente para rehabilitar un parque urbano abandonado. El título del informe final de la investigación es: *Organización ambiental comunitaria, en la recuperación del área verde de una colonia urbana popular de Zapopan, Jalisco*.

El interés central del estudio fue conocer y sistematizar las motivaciones y alcances que tuvo dicho grupo para llevar a cabo tal acción e intentar construir una comunidad digna, en el que también me involucré, como habitante de este espacio, de ahí que me dé la licencia de escribir en primera persona del plural. En la tesis se recapitulaban críticamente los esfuerzos realizados por los colonos, se recogió el punto de vista de ellos y de otros actores locales, quienes usualmente conviven en el jardín vecinal o están relacionados con proyectos comunitarios de índole similar. La metodología utilizada, estuvo enmarcada en la investigación cualitativa, en línea con la investigación acción, por lo cual se utilizaron encuestas concientizadoras, entrevistas semi estructuradas y observación directa.

El propósito central del proyecto fue generar ideas, a través del reconocimiento de las intencionalidades que tuvieron los principales actores involucrados, que potencien el aprendizaje en torno a lo ambiental, lo ciudadano, lo comunitario y que contribuyan a generar estrategias de educación ambiental acordes al contexto o realidad comunitaria prevaeciente en ese lugar. A continuación se desarrollan algunos de los hallazgos y de las reflexiones que se fueron construyendo a lo largo de la investigación, más que la descripción de la misma.

.....  
 Nota: Tesis dirigida por la M. C. Rosa Elva Zúñiga López.

## Un vínculo ambiental ciudadano

El vínculo entre la ciudadanía y la naturaleza es un elemento no reconocido o quizá sólo levemente intuido por una masa mayoritaria de personas que trazan sus caminos al ritmo del devenir diario, en las crecientes comunidades urbanas. Un vínculo ambiental que, pese a todo, insiste en conectar nuestro instinto elemental de conciencia y sobrevivencia con el medio natural que lo rodea. Como si una parte trascendente interna y profunda, -inherente a todos, aunque soslayada en muchos por una sensibilidad muy desgastada hacia el tema-, persistiera en mantener encendido ese rutilante y permanente aviso de alerta, que no es silencioso pero que ya integramos como parte del disturbio cotidiano en nuestro paisaje.

El tipo de pensamiento ambiental que recreamos, que practicamos, nace de la convicción forjada por años desde los procesos educativos formales y no formales, sobre todo familiares. Estar emocional y cognitivamente cerca del concepto ambiental nos facilita ver, en el entorno urbano que habitamos, la forma en la cual la naturaleza se expresa a través de los espacios verdes, cual verdaderos portales que nos revelan y conducen de forma intrínseca a lo vital. Por otro lado, aunque deambular por el mundo con pensamientos ajenos a la sustentabilidad no nos desconecta totalmente del efecto que la naturaleza tiene sobre nosotros, es necesario reestablecer conscientemente los lazos perdidos para despertar nuestra capacidad de convivencia ecosocial y, de esta manera, estar en condiciones para reparar en ella.

Los espacios verdes no son sólo caprichos del diseño urbano ubicados en la ciudad al azar o de manera desordenada. Son también latentes oportunidades de rescate ambiental, en las cuales el concepto de vida se expande a un futuro incluyente, intensivo e inabarcable por todo lo que expresa y lo que todavía no hemos traducido o entendido. Son puntos cruciales de salvaguarda espiritual para los habitantes de las urbes, que cansinamente se trasladan de un punto a otro en un horizonte de cemento, calor y aislamiento entre la multitud.

¿Puede acaso la conciencia de algunos ciudadanos elevarse sobre ellos mismos para descubrir la verdadera dimensión y la suerte de sobrevivencia elemental que amparan estos espacios? ¿Cómo detenernos, pausar nuestro caminar sobre el suelo de un yermo parque urbano desatendido y casi olvidado, y entender que la naturaleza exige sin pausa que nos dejemos poseer por ella? ¿Qué pasará si no logramos cruzar el umbral del interés genuino, hacia lo que este entorno urbano imponente puede ofrecer si ejercemos un pensamiento ambiental contundente, amoroso y consciente? El reto es enorme, como todo aquel establecido entre lo social y lo ambiental. Y la disyuntiva entre el hacer y el pasar de largo, se antoja incluso demasiado ofensiva tan solo por la posibilidad de optar por la omisión.

El fondo del problema por el que transitan tantos espacios verdes urbanos, es un reflejo de lo que estamos menoscabando como sociedad y responde a un abandono completo: uno generacional, enfermizo, socializado y además aceptado conscientemente. Abandonamos lo natural, pero también nos abandonamos a nosotros mismos a la deriva de las economías utilitarias de mercado y las tendencias sociales individualistas. No estamos haciendo comunidad, sino al contrario, estamos perdiendo el contacto entre nosotros y por ende, estamos desvinculándonos de la naturaleza, la otra parte viva indispensable de nuestro hogar. Está, además, la incredulidad auto impuesta sobre nuestros propios alcances para convivir con lo natural y con el otro, lo que engloba la constante pérdida de salud planetaria, la cual padecemos en ámbitos de todo tipo, no sólo en los urbanos.

Un parque o jardín urbano es un espacio natural inducido y continuamente alterado según las necesidades de la comunidad, por lo tanto responde o es inherente al ser humano. Esto es, el espacio verde urbano existe técnicamente para compensar la contaminación del orbe, pero el sentido socio ambiental de esta afirmación es el más amplio. Las áreas verdes tienen un valor utilitario y natural clave, y perderlas no solo implica el incumplimiento de planes sustentables de desarrollo urbano, sino también la escasa promo-

ción o fomento de la integridad física y mental de los ciudadanos, y en su conjunto de la comunidad.

Lo anterior implica que dichos espacios verdes urbanos, requieren de la sociedad, y sobre todo de la comunidad, para sobrevivir y explorar sus mejores potencialidades. Decidimos o nos sometimos en el transcurso de dos siglos a la creación y magnificación constante de esta paradoja urbana frente a la naturaleza, donde lo único cierto es que las perspectivas de crecimiento de las ciudades seguirá siendo una tendencia contundente a futuro. Si la pavimentación de áreas extensas del mundo es inminente, tendremos que enverdecer la superficie urbana con elementos que rescaten al ser humano del progreso, anclando su entendimiento fundamental en la tierra, las plantas y el claro oscuro del follaje que no debemos perder sobre el panorama de las calles y avenidas de cada ciudad.

## La ciudadanía consciente y los espacios verdes urbanos

La ciudadanía es un proceso de construcción de proyectos sociales que forjan nuestra identidad cívica, los específicos vínculos comunitarios afectivos y efectivos locales (Bartolomé y Cabrera, 2003), que resulta de un quehacer educativo que inicia en el individuo (Cortina, 1997) y se reconstruye en un contexto multicultural donde los problemas ambientales son el exponente más palpable de este mundo interconectado, el cual exige una ciudadanía con visión más allá de las fronteras (Novo y Murga, 2010).

Muchos parques y jardines públicos urbanos de diferente tamaño y accesibilidad, adolecen la falta de atención e indolencia de la ciudadanía y consecuentemente de las instituciones gubernamentales. Sobre todo de la primera, de la ciudadanía. Sin demeritar la responsabilidad institucional fácilmente postergada ya sea por una escasa inversión de recursos (en lo económico y humano para empezar), el hecho es que si a la ciudadanía no le interesan sus espacios verdes, a nadie más le interesarán. Y mientras dilucidamos quién es el responsable oficial del abandono de un parque,

nos sometemos al riesgo de su desaparición, conflicto socio ambiental muy agudo.

Generar o rescatar el interés ambiental legítimo que nos interesa, exige el impulso de procesos educativo ambientales que tienen que empezar con alguna persona, o idealmente con un grupo de personas vecindados de la comunidad, aunque sea minúsculo, cuyo perfil se ubique en el marco de lo que se ha denominado teóricamente como minorías ciudadanas conscientes. Es poco probable que podamos rescatar un parque o área verde urbana o rural (o cualquier zona natural) tan solo por mandato de la autoridad. Involucrar a la comunidad es fundamental para la sobrevivencia de cualquier iniciativa socio ambiental que parte de la ciudadanía. Es así en cada una de las facetas de crecimiento comunitario, y no es ninguna novedad. La cuestión radica precisamente en que las áreas verdes urbanas no deben ser espacios apátridas, si su perspectiva es sobrevivir. Deben tener padres y madres, ergo ciudadanos interesados capaces de apropiarse de esos espacios comunales, a sabiendas de que cada esfuerzo por rescatarlo ofrece beneficios repartidos equitativamente a la comunidad por igual, lo que demanda entender que estas áreas comunes son tierra de todos y de nadie, y una herencia de buena voluntad.

Impulsar cualquier iniciativa de educación ambiental y recuperación de espacios verdes urbanos, implica inicialmente la identificación de individuos dispuestos a trabajar, a ser punta de lanza, a reflexionar, a alimentar propuestas que nacen en minorías con la pretensión de ser adoptadas por el resto de la comunidad. Existe un compromiso ético forjado en la conciencia individual de estas personas, que se catapultan y multiplica al desarrollarse en conjunto, al asumir y exteriorizar responsabilidades comunitarias compartidas que crean arraigo, proyectos, amistades, que generan necesidades recursivas extensas, no solo en el trabajo, y que aportan recursos intelectuales y económicos. Además, dicho compromiso aporta al proceso significativo de continuidad indefinida de iniciativas de rescate socio ambiental, las cuales fortalecen la identidad de las minorías conscientes y amparan frente a las vicisitudes cotidianas de una comu-

nidad que no está sintonizada totalmente (a veces ni parcialmente) con este tipo de estrategias.

En otras palabras, todo el proceso educativo ambiental que se funda en este tipo de estrategias ciudadanas pende de la fortaleza y organización de las minorías conscientes que los impulsan inicialmente. Habremos profesionales en el ámbito educativo ambiental que nos relacionaremos con estos proyectos de alguna u otra manera, pero es la minoría ciudadana la encargada o responsable final de sacar adelante el proyecto. Por ello, parte de nuestra labor consiste en profesionalizar ambiental y organizativamente hablando a estos grupos de ciudadanos conscientes. Nuestra labor se orienta entonces a proponer estrategias organizativas y educativas secuenciales, sostenidas en supuestos teóricos y prácticos firmes y compartidos, basados en información actualizada institucional y política para desarrollar planes técnicos, de difusión y gestión, adecuados al proyecto. Necesitamos ser capaces de ofrecer elementos educativos en un contexto socio ambiental extenso, elementos sumamente flexibles para encarar cualquier cambio o rompimiento con las condiciones socio políticas y económicas vigentes en torno a las áreas verdes urbanas.

El acompañamiento es mutuo: como educador, forma uno parte de la comunidad, y como miembro de la comunidad (y de la minoría consciente), eres un educador social y ambiental. El intercambio de conocimientos y experiencias, impele un crecimiento y un nivel de conciencia colectiva, porque los esfuerzos tienen frutos multiplicados. El componente dialéctico se hace tangible en todo el proceso de trabajo (acción-reflexión-acción) comunitaria. Ello implica una mayor y creciente responsabilidad de todas las partes involucradas.

¿Cuánto tiempo se requiere para rescatar un área verde? Un par de meses, si hablamos exclusivamente de lo técnico y si no implicamos ninguna limitante presupuestal. ¿Cuánto tiempo se requiere para rescatar un espacio comunitario socio ambiental? Todo, distribuido en lapsos realistas y adecuados es cierto, pero sin duda permanentes. El esfuerzo (el tiempo, el trabajo, la persistencia, la conciencia, la autoconfianza y la paciencia) es o tendrá que ser permanente si

queremos ser congruentes con la filosofía expuesta. Son materia prima indispensable para trascender, de difícil sostenimiento cuando las frustraciones llegan (porque llegan). Seamos realistas, las minorías se cansan al ir contra corriente frente a una mayoría principalmente indolente que lamentablemente prefiere seguir dormida. La labor del educador ambiental y de la minoría ciudadana involucrada en el proyecto se complejiza, por lo que es importante no perder la perspectiva con más certidumbre y menos utopía. Es necesario solventar las expectativas del conjunto para asegurar un mínimo de certeza al interpelar la realidad con sensatez, sobre metas fehacientes al largo plazo. Si se complejiza el proyecto, debe complejizarse en cierto modo la forma de actuar en él. Preparar a las minorías ciudadanas para hacer frente a esa complejidad socio ambiental, sin perder el motor que los impulsa, es una de las tareas básicas del educador ambiental involucrado en ellas. Tiene que ser el elemento sensible que promueva avances o cambios cuando sean necesarios.

En su interés por avanzar, una minoría ciudadana a cargo de un proyecto comunitario de áreas verdes, debería pretender ser mayoría a través de alianzas con grupos homólogos, de estrategias de difusión, continuas y escalables. Los procesos de aprendizaje ciudadano de este tipo son en cierto modo una respuesta socio evolutiva, por medio de la cual mejoramos lo que hacemos y vivimos como comunidad, en conjunto, para todos. Parte sustancial de la formación ciudadana que se transmite de una generación a otra, recae en ese segmento de la sociedad que no deja de preguntarse si podrá lograr un entorno mejor que el actual, en cualquier área, no solo la ambiental. Las minorías representan la necesaria existencia de la contrarréplica local a las voces vencidas del “¿ya para qué?”, del “no tiene caso”. Una réplica desde el ejemplo. Gregarios, comunes sociales; encontramos en esta minoría la fortaleza que implica la posibilidad de generar verdaderos y repetibles cambios conceptuales, a través de los cuales pudiera depurarse el conocimiento y motivar a otras minorías. Este tipo de proyectos ciudadanos son el pretexto ideal para empezar a sentirnos otra vez parte de la comunidad (Velarde, 2015).

---

## Referencias

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad Multicultural y Ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*. Número extraordinario, España. (pp. 33-56)

Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*. Vol XII, No. 28 (pp. 121-123).

Novo, M. y Murga, A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. Reflexiones teóricas. *Revista Eureka*.

*Enseñanza, Divulgación, Ciencia*. Vol. 7, Núm. Extraordinario (pp. 179-186).

Velarde, A. (2015). *Organización ambiental comunitaria, en la recuperación del área verde de una colonia urbana popular de Zapopan, Jalisco*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación Ambiental. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Ambientales y Agropecuarias, División de Ciencias Biológicas.



# Significados atribuidos a la Educación Ambiental por egresados de dos programas de maestría

**Oswaldo Escobar Uribe**

Doctorante en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad Ajusco

## **Resumen**

Este trabajo expone resultados parciales de una investigación cualitativa enmarcada en los contextos de dos maestrías en educación ambiental ofertadas en la Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, unidad 095 Azcapotzalco, y Universidad Autónoma de la Ciudad de México. El propósito fue indagar sobre los significados asignados por sus egresados tanto a la Educación Ambiental (EA) como a sus prácticas, pues hasta el momento poco se conoce sobre el impacto así como la continuidad de las propuestas, prácticas y/o problemas que enfrentan. Por ello, surge el interés de conocer aquello que les aportó la maestría para afrontar la realidad de sus contextos a la luz de los propósitos y encargos formativos de la educación ambiental. En este artículo se desvelan algunos hallazgos sobre algunos significados atribuidos por este grupo de profesionales y que conforma una parte estructuradora de la cultura que da concreción al campo.

**Palabras clave:** imaginario social, prácticas de egresados de maestrías en educación ambiental, significados atribuidos a la EA.

## **Abstract**

This article shows some partial results of a qualitative research whose contextual framework is the practices of Environmental Education graduates from two universities of México City: Universidad Pedagógica Nacional (campus 095), and Universidad Autónoma de la Ciudad de México. The purpose is to inquire into the meanings ascribed by these graduates to their Environmental Education practices, since the impact as well as the development of their teaching interventions, problems and proposals are little known. This is why, it is revealed what these postgraduate programs entrusted to their students to the light of the aims and formative goals of Environmental Education, and the meanings attributed by this group of professionals who partly constitute a cultural structure that constitutes this field.

**Keywords:** meanings ascribed to Environmental Education, environmental education teaching practices of graduates, social imaginary.

## Antecedentes

Ante la complejidad de los problemas ambientales, surgió la idea en las naciones del mundo de que los procesos educativos coadyuvaran a la búsqueda de soluciones, por tanto emergieron programas internacionales y nacionales de formación en Educación Ambiental (de ahora en adelante EA) para impulsar y llevar a cabo cambios significativos promoviendo en sus egresados cierto conocimiento, valores, actitudes y responsabilidades mediante una formación incluyente.

No obstante, hasta el momento, no se ha indagado aún sobre las formas de concreción del campo a partir de las diferentes formas en que la educación y el medio ambiente son explicitadas en las prácticas de egresados de programas de formación en EA, y que buscan tener arribos para hacer frente a la crisis ambiental ya sea mediante intervenciones pedagógicas, ecologistas o conservacionistas. Lo cierto es que las universidades han buscado concretar en quienes egresan como educadores ambientales un conjunto de habilidades, destrezas, información y experiencias que deben manejar y que a través del desarrollo de acciones educativas busquen la generación de una cultura ambiental.

Se eligió al Programa de la Maestría en Educación Ambiental de la Unidad 095 Azcapotzalco de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y a la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) para dar respuesta a las interrogantes que guiaron y dieron origen a esta tesis. Ellas son: ¿Qué conocimiento, valores y actitudes transmiten los egresados de estas maestrías a sus estudiantes para incidir en las formas de pensar y de actuar de la sociedad en general? ¿Es esta formación suficiente para alcanzar la finalidad de la EA? ¿Cuáles son los significados construidos en torno al campo, a partir de los procesos formativos de ambos programas académicos?

## Métodos

Se llevó a cabo una investigación cualitativa con diferentes momentos de aproximación al objeto de estudio: desde la selección de una muestra amplia de informantes hasta una más selecta a través de instrumentos como la entrevista semiestructurada a 22 egresados (11 de cada maestría) y 6 formadores (3 de cada maestría), así como la observación de prácticas educativas ambientales de tres egresadas, identificadas a partir de las entrevistas.

Se elaboraron transcripciones de las entrevistas y registros de las observaciones donde el interés estaba puesto en las diferentes acciones y discursos realizados sobre y en sus lugares de trabajo, que permitieron comprender la forma como las prácticas “encarnaban” los significados desprendidos de la interpretación de los egresados a la luz del encargo de la educación ambiental y en las condiciones contextuales dadas, así como los propósitos de enseñanza.

De aquí se fue respondiendo cada una de las preguntas de investigación, con base en los datos obtenidos y los temas o unidades de análisis señalados; se fueron construyendo los planteamientos de esta tesis en cuanto a sus posibilidades, retos y límites de los programas de formación en EA, las prácticas de sus egresados, los significados atribuidos al campo y las condiciones de efectuación del mismo, entramados en la historia y efectos de institucionalización de la educación ambiental en México.

Al partir del presupuesto de que la sociedad instituye un mundo de significaciones tanto del decir como del hacer social y de que estos significados son subjetivados en las formas de actuar y comunicarse de las personas, de la recuperación de sus referencias discursivas e interacciones en la práctica, se lograron obtener sentidos, lenguaje e ideas fundantes del campo potenciados por las significaciones imaginarias del campo de la educación ambiental en México, los que a su vez, se convierten en la cultura –en especial de la

educación ambiental- de la que estos egresados forman parte. Fue así como se pretendió reconocer los significados y prácticas construidas a partir del desarrollo histórico del campo y de sus efectos de institucionalización y, a partir de aquí, poder dar cuenta de las condiciones de efectuación del campo en México.

## Hallazgos

En este artículo, se presenta un recorte de los hallazgos que dan respuesta a la parte de qué significados han atribuido estos egresados a la EA y a su tarea profesional. Para la reconstrucción se partió de la idea de que este colectivo es producto del devenir de la educación ambiental en los ámbitos formal e informal, y que trastocan las formas de actuación, pensamiento e identidad brindándoles un autorreconocimiento en el campo profesional. Asimismo, sabemos que el origen de la EA es emergente (González y Arias, 2015) y que sus prácticas representan un puñado de concepciones en cuanto a la forma como conciben la relación sociedad-naturaleza y se inscriben en las acciones que realizan, todo ello para mitigar los efectos de una racionalidad económica, donde la apropiación, transformación y uso de la naturaleza por el hombre es inconmensurablemente acrítica y dañina (Arias, 2000; Martínez: 2006).

La noción de significado que se erige para guiar la interpretación de estos datos no es a partir del contenido semántico inmutable del signo lingüístico y su uso; es decir, del sentido que se vincula arbitrariamente al objeto (Saussure, 1977), ni tampoco centrado en el individuo o resultado del encuentro o interacción con otro individuo, momento o lugar particular, ya sea por intercambio subjetivo o dialéctico (Barthes, 1990; Bruner, 2006), sino más bien mediante el significado otorgado a partir de una amplia gama de sentidos que identifican a un colectivo y de donde se desprende una dimensión imaginaria de su desarrollo histórico-social.

Para Castoriadis (1993, citado en Arribas 2008), los significados se observan en pautas de conducta familiares o establecidas que se aceptan como parte

estructuradora de una cultura. Dan forma a creencias o prácticas, y unidad a la sociedad en su conjunto. De manera que, para existir, toda sociedad necesita de “su mundo” de significaciones y sólo es posible pensarlo cuando se asume la especificidad de su organización y significaciones imaginarias, irreductibles a lo individual; que más bien se suman a la magma de significados que conforman estructuras coherentes que afectan cada uno de los aspectos de la vida.

Las significaciones imaginarias conforman, están en el mundo y son más efectivas que cualquier realidad que permanezca fuera de ellas. Ni existen en un lugar preciso ni representan nada específico, más bien articulan la forma en la que aparecen otras representaciones o símbolos concretos, en nuestro caso el de la educación ambiental. Aunque no racionalizado, podemos entonces observar la psique y naturaleza individual de los entrevistados confluyendo en significaciones que intervienen y dan sentido al mundo de la educación ambiental presente en un haz de remisiones hacia su formación y de lo que de ahí se desencadena, tales como los sentidos encontrados y atribuidos al sentido de *transformación* personal derivado de su formación en la maestría y del ejercicio de prácticas profesionales posicionadas en sentidos de origen del propio encargo de la educación ambiental, tal como el de *justicia social* y la posibilidad de intervenir mediante *proyectos transformadores*, entre otros.

En estos hallazgos se encuentra que para los egresados de ambos programas de maestría, en cuanto a su formación, todos refieren haber logrado un desarrollo tanto personal como profesional, particularmente en el orden de lo intelectual, al haber mejorado su capacidad para comprender cosas. Asimismo, piensan que ha aumentado la capacidad de ver hacia sí mismos y hacia el medio, lo que deviene en una conducta más responsable y solidaria, en otras palabras, de *transformación de sí y para* los otros.

Este imaginario del colectivo se vierte en una consciencia de haberse convertido en una especie de nuevos profesionistas, capaces de comprender y establecer mejores conexiones con su mundo en el orden cognitivo, social y político pues cuentan con más referentes desde donde poder observar la complejidad

de la problemática ambiental, además de ser capaces de mantener un estado continuo de interés y autoformación.

Los sentidos localizados en estos egresados están determinados por un discurso que influye no sólo sobre la idea de transformación de sí, sino también en la posibilidad de cambiar e influir en su entorno a través de las teorías y las prácticas adquiridas. Estas representaciones imaginarias vinculadas con la formación en la maestría les permiten establecer una dimensión trascendental de cambios de estructuración de pensamiento, para ser capaces de incidir en la solución de problemas ambientales, así como en las transformaciones sociales y políticas pertinentes. En otras palabras, hacerse de los medios que fortalezcan una labor que requiere de la promoción de una evolución cultural necesaria para el modelo de sociedad requerida y problemas a enfrentar.

De este modo, se observa que en cuanto a la formación recibida, esta esfera social hace constante referencia de haber logrado sobre sí mismos el encargo hecho por la educación ambiental, adquiriendo un sentido de doble responsabilidad: afrontar los problemas ambientales no sólo desde el ámbito personal sino también ser capaces de desplegar ciertas destrezas, capacidades y virtudes que puedan ser ejercidas para educar a la sociedad futura ideal, ya que coinciden en que su formación les permitió desarrollar un mejor discernimiento y sensibilidad para ver, comprender e interpretar el estado de las cosas en el mundo.

Otro hallazgo se ubica en el sentido de *justicia social*, constantemente recreado por los egresados en sus discursos, pues asumen una especie de misión que busca incidir no sólo en las obligaciones de sí y para con los otros respecto al cuidado y preservación del medio ambiente, sino también en lograr la justicia mediante la búsqueda de un mundo equitativo.

En este sentido, vinculan su formación al ejercicio de difusión de un desarrollo civilizatorio desde una racionalidad distinta a la actual, que genere igualdad en la calidad de vida y respeto para sí y los otros. De igual forma, han encontrado formas de trabajar con los otros, trascendiendo de un mundo simbólico de para sí hacia el otro, donde les preocupa promo-

ver una acción educativa ambiental, ya sea a través de proyectos, de acciones de transversalización en los contenidos de enseñanza que abordan cotidianamente en las escuelas, o bien de visibilización para no trabajar en el “traspasamiento” de la educación formal, como señalaron algunos egresados.

Un tercer significado se arraiga en la idea de generar proyectos transformadores en sus prácticas de educación ambiental, a partir del conjunto de perspectivas que se alimentan de las concepciones de educación ambiental, y dan cabida en las propuestas pedagógicas que generan ya sea para sus tesis de grado o bien para su labor cotidiana, buscando desarrollar visiones más integradoras y complejizadoras de la realidad.

Desprendida de la intencionalidad curricular de los posgrados de generar en sus egresados una metodología de investigación e intervención para lograr un ejercicio de sistematización de experiencias y saberes ambientales en conjunto, se constituyen en las prácticas de los egresados juegos discursivos a través de acciones cuestionadoras de las condiciones sociales, políticas y ambientales de la realidad que enfrentan sus estudiantes.

Así, en el interés de generar un saber ambiental nutrido por conocimientos suficientes para enfrentar la complejidad de la problemática ambiental, las prácticas observadas suelen partir de ejemplos relacionados con las condiciones sociales y culturales comunes de los seres humanos y su relación con la naturaleza; o bien, trascender buscando la interrelación multidisciplinaria y cuestionando la realidad social y política.

De este modo el significado de proyecto se aleja de la idea de prácticas aisladas o dimensionadas únicamente en el plano ecológico, para ubicarse en una acción de vinculación con otras disciplinas, al mismo tiempo que busca ser transformadora de la realidad. Es así que el significado atribuido a los proyectos implica no sólo la implementación de una acción formativa sino también un cambio de visión del mundo, ubicándose de igual forma la necesidad de hacer consciencia de la existencia e importancia de una educación ambiental posicionada, constituida y reconocida; en otras palabras, el poder visibilizarla.

## Conclusiones

La significación de la formación en educación ambiental así como de sus prácticas ha jugado un importante papel en la construcción imaginaria de lo que aporta la EA, no sólo profesional o socialmente, sino también como individuos. Los significados atribuidos son producto de un desarrollo histórico-social, resultado de la propia contingencia del campo, el cual emerge de manera coyuntural con el encargo de cooperar para hacer frente a la crisis ambiental deviniendo con el tiempo en una herramienta epistémica.

Se concluye hasta este momento que no existe sentido para un sujeto si éste no representa sentido para alguien más, de aquí que la significación es social y, al mismo tiempo, la institución de dicha significación. Se reconoce en los discursos de los egresados de ambas maestrías estos significados imaginarios sociales que comparten y los rasgos que los identifican, re-

sultado del entramado de ideas para representarse a sí mismos y en torno a su formación en el campo.

Las formas de pensamiento y de intervención encontradas, que corresponden a significaciones imaginarias de este grupo de profesionales les ha dado sentido y les ha permitido “encarnar” en su lenguaje discursivo y prácticas, tanto personales como públicas, los encargos de la educación ambiental. Este efecto lo había identificado ya Fuentes Amaya (2008) al señalar que el encargo emanado de los acuerdos de los organismos supranacionales si bien no han tenido ni impacto ni trascendencia, sí se ha procesado en el discurso, el cual ha incidido en formas de hacer EA. No obstante, en este estudio se puede dar cuenta de los niveles de concreción encontrados en los significados que ha construido este grupo de informantes.

---

## Referencias

- Arias, M. (2000). *La profesionalización de la educación ambiental en México*. Tesis de maestría. México: UNAM.
- Arribas, S. (2008). Cornelius Castoriadis y el imaginario político. Foro Interno. *Anuario de Teoría Política*, 8, 105–132.
- Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad (Vol. 1 y 2)*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Fuentes, S. (2008). *Sujetos de la Educación: Identidad, Ideología y Medio Ambiente*. México: UPN.
- González, E. y Arias, M. (2015). “La investigación en Educación Ambiental en México: Una década a debate”. En Castillo Álvarez, A., Reyes Ruiz, J. y Castro Rosales, E. (Coords). *Geometrías para el futuro. La investigación en Educación Ambiental en México* (pp. 38-60). México: Universitaria.
- Martínez, H. (2006). *Estudio de los procesos formativos en los posgrados (maestrías) de educación ambiental en México*. Tesis de maestría. Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, U de G, Jalisco.
- Saussure, F. (1977). *Curso de Lingüística General* (11a ed.). Buenos Aires: Losada.
-

# Sur y trópico para imaginar y recrear la escuela.

Del adoctrinamiento modernizador al diálogo intra-intercultural para ser y pertenecer

**Felipe Reyes Escutia**

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

**Palabras clave:** Sur tropical, interculturalidad, escuela, modernidad, humanidad.

**Keywords:** Tropical South, interculturality, school, modernity, humanity.

## Introducción

Desde diferentes latitudes, en diversos contextos y desde diferentes perspectivas, muchos educadores siguen planteando preguntas fundamentales para la escuela y los procesos educativos que en ella se gestan y se viven cotidianamente. En los planteamientos plasmados en el documento *Horitzó 2020*, que Aragay (2016) formuló con su equipo de pedagogos, se presentaron 37 pilares para fundamentar el cambio educativo, centrados en tres submodelos: el primero se centra en los métodos de enseñanza-aprendizaje, el segundo en el modelo estratégico de gestión y un último en el cambio del espacio físico de la escuela, recuperando una experiencia española desde la perspectiva pedagógica de los jesuitas.

En esta misma ruta, Perrenoud (2012) -un referente para la definición de políticas educativas en muchos países- cuestionó fuertemente la finalidad de la escuela y cómo su tradición milenaria ha reducido su función a la transmisión de conocimientos. Aclara que la vida no empieza después de la escuela y plantea ocho figuras de la complejidad, entre las que destaca la diversidad de las historias y condiciones de vida de las

comunidades educativas frente a la homogeneización modernizadora.

Planteamientos como estos nos aproximan a la comprensión de la crisis actual de la educación, pero no profundizan en el papel que ha adquirido la escuela como institución e instrumento de la modernidad, que somete y empobrece la diversidad de mundos, de proyectos sociales y comunitarios, de identidades, de imaginarios y de utopías que no pocos pueblos aún mantienen vivos y por los que luchan para sobrevivir a la barbarie del pensamiento único y totalizador eurocéntrico.

Bauman (2016) nos advierte que las entidades sociales como las estructuras, instituciones y sistemas de convivencia ya no pueden, ni se espera que puedan mantener su forma por más tiempo, porque se descomponen y se derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para asumirlos [...] y, dada su breve esperanza de vida, no pueden servir como marco de referencia de la construcción social ni para las estrategias a largo plazo.

Por ello no es suficiente con cambiar algunas piezas, porque lo que ha entrado en crisis es la cons-

telación de ideas de fondo, es decir, la cosmovisión de la modernidad. Cosmovisión entendida como universo coherente de ideas, principios y perspectiva sobre la realidad que impera en una determinada cultura o época histórica.

La urgencia de construir horizontes otros para la humanidad ante la crisis planetaria actual nos lleva de modo impostergable a la histórica oportunidad de re-crear la escuela. Hoy, los escenarios política, económica y educativamente convulsionados, nos acercan a un momento en el que la creatividad, la recuperación de la historia y la pasión por la educación son ingredientes necesarios para reflexionar y transformar este espacio fundamental que ha institucionalizado prácticas coloniales urgentes de cambio.

Hay una humanidad por construir. Y con ello, una nueva utopía educativa más allá de la modernidad, una propuesta de educación para la construcción social dialogante; que diluya las fronteras y parcelas fragmentarias, castrantes y cosificadoras de la racionalidad del proyecto moderno de civilización, humanidad, mundo, sociedad y educación.

Es imprescindible que los referentes y estructuras de toda acción educativa respeten y procuren la vida digna para la construcción de una humanidad poética. Necesitamos una educación que acerque y recupere a las personas, a las comunidades y a las naciones con la Tierra, con sus historias y con sus culturas.

## I. La promesa de la modernidad o la barbarie moderna

En una primera aproximación para comprender el efecto colonizador de la escuela sobre las historias, las culturalidades y proyectos de sociedad y de futuros de las comunidades y pueblos que se resisten a ser sometidos por el proyecto civilizatorio totalitario y cosificador podemos observar que los principios de libertad y de igualdad, asumidos en la modernidad, han sido definidos y ejecutados estructuralmente tanto en los procesos oficiales de desarrollo social como de sus proyectos educativos y fueron enunciados de tal forma que su expresión escolar conduce sistemá-

ticamente a la obediencia y la exclusión sociales. Es por ello que, para profundizar nuestra comprensión crítica sobre las causas de la inextinguible y en expansión injusticia social y educativa, es imprescindible analizar a profundidad el relato moderno sobre la inclusión, cuya manifestación narrativa afirma que la implantación universal del sistema escolar moderno es la forma única e incuestionable de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades (Donald, 1992; Hunter, 1998; Popkewitz, 1991, 1998).

En este sentido, el llamado plan educativo de Michel de Lepelletier para la Revolución Francesa, puede servir de ejemplo clarificador: En él se propuso que todos los niños de 5 a 11 ó 12 años (según fueran niñas o varones) sin distinciones o excepciones sean educados a expensas de la República, y “que todos, bajo la santa ley de la equidad, reciban el mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción, el mismo cuidado”. Los niños, educados en las “casas de la igualdad” –como se llamaría a estas instituciones educativas– serían los perfectos ciudadanos de la nueva sociedad. La igualdad, en un movimiento de asociación discursiva que perduraría al menos dos siglos, se volvía equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que iba a garantizar la libertad y la prosperidad general. La manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla (Gosperrin, 1971).

En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el entendimiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. *Lo mismo y lo otro* dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles. Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su

diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización.

Este es el patrón básico con el que se procesaron las diferencias en las escuelas de la modernidad. Aparecieron jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia e incorregibilidad.

Bajo el esquema colonizador civilizatorio es posible comprender:

1. que el bienestar no se logra con la imposición de proyectos educativos hegemónicos coloniales, estandarizados bajo lógicas tecnológicas y mercantiles;
2. que la escuela moderna adoctrina y no dialoga con las historias, culturas y utopías comunitarias germinadas en la convivencia con los territorios;
3. que, desde la educación, el desarrollo económico impone modelos sociales unívocos que clasifican como recurso a la vida y corrompen la pertenencia y espíritu comunitario y territorial;
4. que promueve el tener sobre el ser y la acumulación sobre el pertenecer y fluir en colectivo;
5. que el producto interno bruto no es progreso y que el ingreso *per capita* no es bienestar;
6. que la acumulación de saberes que enajenan y someten desarraiga e impone la historia y voz del dominador;
7. que la imposición de tecnologías totalitarias crea dependencia -esclavitud- económica, intelectual y cultural;
8. que, en la modernidad, la diversidad se muere y la imaginación se erosiona;
9. que nuestras utopías se escapan y que nuestra humanidad -paradójicamente- se empobrece.

En este paisaje social, la pedagogía moderna tiene una deuda con la actual crisis de humanidad que le reclama trascender sus referentes disciplinares para asumir la complejidad de nuestra humanidad, de la vida y del universo-universos.

Por su parte, el sistema educativo nacional ha desatendido su sentido comprensivo; fragmenta, simplifica y desencanta nuestro entender de procesos, sujetos, realidades, entidades y mundos, alejándonos del reconocimiento de nuestra propia complejidad humana y de nuestro ser en la vida.

## II. Sur y trópico para construir humanidad con la vida, en la esperanza

Desde cada Sur tropical y en la diversidad de universos, mundos, humanidades y culturas se da cuerpo a invaluable modelos, experiencias y proyectos educativos *otros* dentro y fuera de la escuela. Reflexionados, sistematizados, validados o simplemente vivos por milenios en algún rincón de la selva, nos descubren universos para imaginar y hacer realidad viva otras propuestas que trasciendan la pobreza de las apuestas modernas, que hagan emerger nuevos y esperanzadores modelos educativo-humanos que correspondan con la urgencia civilizatoria que exhibe la crisis planetaria.

Desde finales de los años noventa, los campesinos mayas y zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona construyen prácticas educativas renovadas en el seno de un proyecto de autonomía política en distintas regiones. La práctica de la autogestión de las escuelas conlleva a garantizar fundamentalmente que se tomen en cuenta las especificidades identitarias y organizativas locales al definir el horizonte y el quehacer educativo.

Baronnet (2011), reconoce en las escuelas zapatistas una organización real, posible y viable, en donde la comunidad y la organización horizontal y dialogante permiten construir futuros más cercanos, verdaderamente propios. El principio de autodeterminación en las escuelas implica desarrollar capacidades de control colectivo y autogestión, procesos que no son comunes en las escuelas; con ello y muchos más elementos innovadores plantean aportes que reconocen en los proyectos educativos de las comunidades indígenas modelos diferentes a la organización vertical-homogeneizante de las instituciones modernas.

En las escuelas zapatistas se puede reconocer que es la propia comunidad la que puede pensar, decidir, crear, evaluar y definir la organización, los participantes y los métodos para educar a sus integrantes, respetando sus saberes y tradiciones. Baronnet concluye que para los campesinos indígenas zapatistas de Chiapas la educación “nace” de la comunidad; lo cual no significa que la escuela de los “autónomos” sea cerrada sino que realiza una articulación pragmática entre los conocimientos localmente situados y los que provienen de la cultura escolar nacional y occidental.

Afirmando la vigorosa y esperanzadora posibilidad de construir pedagogía desde Chiapas, Gómez (2014), en su trabajo *Los Tzeltales los saben*, recupera y nos comparte a los modernos, las maravillosas dimensiones y conexiones con la vida que tiene la enseñanza en la cultura tzeltal, reconociendo en sus milenarios procesos comunitarios aportes y concepciones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje que fueron asumidos por las escuelas pedagógicas socioconstructivistas hasta el siglo XX.

Uno de los aportes de la investigación de Gómez radica en la concepción de conocimiento de los tzeltales, quienes plantean que el conocimiento es aquello que se ha incorporado al corazón, pero no desde nuestra visión occidental, sino desde el centro y la esencia de la persona, de su identidad, desde la vida y el abrazo que representa el territorio como latido entre las comunidades y la Tierra.

Así, encontramos algunas guías para caminar hacia la escuela que necesitamos:

1. Reconocer, respetar y asumir la vida y la diferencia como referente fundamental para entender y conformar comunidad educativa.
2. Reflexionar, permanentemente, la experiencia para generar aprendizaje comunitario identitario y constructor de cultura, humanidad y utopía, en el pertenecer a la vida desde la Tierra.
3. El territorio y las historias son referentes de singularidad comunitaria imprescindibles tanto para la definición, estructuración, ejercicio y evaluación educativa como para el re-crear la escuela.

4. La educación es una dimensión y expresión de la construcción social de cada comunidad y no ha de estar desarticulada de los procesos globales en los que ella se inscribe.

En el abrazo y en los aprendizajes recibidos de comunidades campesinas indígenas y mestizas de cada *Sur tropical* que aún vive en la Tierra, en su palabra, en su trabajo, en sus miradas, es posible liberar a los mundos y pueblos cosificados, desde la educación y la Escuela emancipatorias, para descubrir y construir, en autonomía dialogante, universos maravillosos -hoy incomprensibles para la razón disciplinar- que conduzcan a la comprensión y pertenencia poéticas con la Vida.

### III. Construir Utopía desde el Sur tropical, trazos para una nueva escuela

En la coyuntura de la crisis moderna y en la caducidad de sus sistemas de conocimiento, nociones de bienestar y proyectos de sociedad aún hegemónicos, urge trascender modelos y estrategias educativas unívocas, colonialistas y fragmentarias que procuran o justifican el sometimiento y la cosificación de la vida y las culturas; que asumen y validan la naturalización y entronización del mercado, el capital y el consumo como principio y utopía civilizatoria. La inequidad, la barbarie y el sometimiento de la diversidad, el destierro de la otredad y la invisibilidad de un *nosotros* son estructurales en el modelo educativo moderno en el que está inscrita la escuela como instrumento, en su sistema y rumbo. Educación y conocimiento modernos alejan a individuos y sociedades de su pertenencia vital, cultural y territorial.

Entonces, frente a las hoy lacerantes realidades, mundos y humanidades naturalizadas modernas y desde el corazón de la complejidad poética que vive el Sur tropical en su ser-sentir-comprender-abrazar-pertenecer, sin la careta del desarrollo, son posibles nuevos dibujos, nuevos paisajes, nuevos acuerdos, nuevos sentidos y horizontes humanos para la escuela, para construir senderos otros, nuestros, para comprender

la vida que se expresa en las comunidades, cosmovisiones y territorios que somos y vivimos.

La posibilidad de construir una propuesta educativa-social desde el pensamiento vivo del Sur tropical, tiene como punto de partida la desnaturalización de lo moderno como realidad, como racionalidad, como estructura gnoseológica y como utopía. Exige dialogar lo moderno unitario y parcelario con la diversidad y pertenencia a la vida de las comunidades en cada región del mundo. Exige una reformulación de los sistemas de conocimiento, creencias, saberes y valores de las instituciones modernas, en especial las educativas y científicas, quienes tienen la responsabilidad fundamental de configurar una gnoseología y una episteme que posibilite tanto esta descolonización como la construcción dialogada, intercultural, solidaria y justa de mundos nuevos con vigencia local y viabilidad planetaria.

Para descolonizar-nos, resulta fundamental la formación de sujetos que construyan conocimiento de valor local, se deben estructurar-validar modelos sociales que sustenten procesos comunitarios solidarios y sustentables, inscritos en proyectos políticos verdaderamente democráticos en un nuevo humanismo planetario. En este contexto, identidad, diversidad, comunidad y diálogo son fundamentales para la construcción intercultural tanto de conocimiento como de sociedades sustentables, para trascender esta crisis civilizatoria.

La identidad no puede ser reducida a una “voz interior innata” en los seres humanos o a una “evolución natural” de las cosas. Es la expresión en movimiento que integra procesos y dimensiones personales comunitarias bioculturales, no siempre exentas de conflictos y contradicciones. La identidad no es un concepto único asignable a todo sujeto, en todo momento, en toda circunstancia.

Por ello, hacer emerger entidades, procesos y ambientes educativos profundos y equitativos, dialogantes para fortalecer las identidades y garantizar la diversidad es impostergable como condición para edificar una escuela que procure el buen vivir en interculturalidad.

Aquí, el reconocimiento y la recuperación viva de las historias, territorios, imaginarios y utopías locales es primordial en el proceso humanista-civilizatorio de cada comunidad y nación para el logro de la vida digna.

Educarse/nos sólo es posible en la recuperación de nuestra humanidad multi/interdimensional, en la integración y ejercicio no fragmentable de nuestro intelecto-espíritu-emoción-socialidad para liberar-nos y re-crear-nos. Ha de ser principio inalienable asumir críticamente una inteligencia colectiva con sentido de pertenencia a la vida para comprender nuestras realidades complejas, para imaginar-construir comunidades sanas y dialogantes con la Tierra y con los pueblos; donde pobreza, marginación y hambre no tengan lugar, no tengan sentido.

En esta aspiración emerge, imprescindible e irrenunciable, la conciencia de una temporalidad amplia que nos recupere el pasado como patrimonio vivo para comprender realidades actuales y para imaginar y construir futuros, como condición del cambio social.

En este marco, emerge inevitable el doloroso diálogo entre la modernidad caducada y la humanidad por construir: la escuela ha de imaginarse, ha de construirse, ha de ser y ha de pertenecer. La castrante reducción de entender nuestra humanidad al ejercicio filosófico de ser y estar no es suficiente; y sí instrumento y razón para la barbarie cosificadora, para la homogenización que condena la imaginación y la diversidad que sustentan nuestro ser en la vida.

## A manera de conclusión

La escuela moderna como institución de vocación liberadora y civilizatoria ha de recrearse. Los referentes de humanidad que nos definen modernos no nos alcanzan para tal aventura. Solo desde universos de diversidad viva, profundamente viva (aún con conflictos, contradicciones, diálogos dolorosos y violentos y racionalidades encontradas), solo desde universos que fluyen en la diversidad y en la interculturalidad es posible imaginar, redefinir, recrear la Escuela, hacerla otra, hacerla nuestra, de cada comunidad-territo-

rio-utopía, para que fluya como verdadera expresión de encuentro y construcción colectiva de humanidad solidaria en la diversidad cultural, social, histórica y territorial.

Re-crear la escuela, recrear-nos humanos, ser verdaderamente en la Vida es posible sólo en la recu-

peración del abrazo, la esperanza, la comprensión y el ser y estar *perteneciendo*, sólo desde universos dialogantes, paisajes espirituales, humanidades amorosas y poéticas, sólo en el fluir en la vida y en los mundos rebeldes de cada Sur tropical que se niegue a ser moderno.

---

## Referencias

- Baronnet, B.; Mora, M. ; Stahler-Sholk, R. (2011). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Ciudad de México: UAM-CIESAS.
- Bauman, Z. (2016). *Tiempos líquidos. Vivir una época de incertidumbre*. Barcelona: Planeta.
- Gómez, T. (2014). *Los Tseltales lo saben*. México: Universidad Iberoamericana.
- Morin, E. y Kern, B. (1993). *Tierra Patria*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Noguera, P. (2007). *El reencantamiento del mundo*. UNESCO
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Ruiz, J. (2011). *La Educación Autónoma Zapatista. Un proceso de formalización del saber nosótrico*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. Ciudad de México: Universidad nacional Autónoma de México.
- Villoro, L. (2004). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
-

# Ecología Cosmocena: la redefinición del espacio humano en el cosmos

Vilmar Alves Pereira

Universidad Federal de Río Grande

## Resumen

Este ensayo tiene la intención de proponer al campo de la Educación Ambiental una nueva comprensión de las discusiones con respecto a la relación humanidad-naturaleza. Reconociendo el horizonte de la era *Antropocena*, que evalúa el impacto de las actividades humanas como determinantes de los cambios ecológicos en el planeta, se aconseja una Ecología a la cual llamamos *Cosmocena*, no como una era, sino como una necesidad hermenéutica para repositonar esta relación. Es un estudio inspirado en Hermenéutica (Gadamer, 2002); Física Cuántica y Ecología (Capra, 2006; 2011); Pensamiento Postmetafísico (Habermas, 2002; Leff, 2006); Astrofísica y Filosofía - Inteligencia Espiritual (Zohar y Marshall, 2012); Ecología y Ética (Boff, 2012); Ecologismo y Medicina (Lovelock, 2010), y Biodiversidad (Wilson, 2008). Estas referencias nos indican la posibilidad de una ecología con una mayor armonía entre la humanidad y la naturaleza (a la que pertenecemos), la redefinición de miradas, experiencias y aprendizajes de y con el cosmos.

**Palabras clave:** Antropocena, ecología, cosmocena, reposicionamiento, humano.

## Abstract

This essay proposes to the field of Environmental Education a new understanding of the discussions on human being-nature relationship. Recognizing the horizon of an Anthropocene Era, in which the impact of human activities is considered as determining the ecological changes of the

Planet, we suggest an Ecology we call *Cosmocene*, not as an era, but as a hermeneutical need to reposition this relationship. This is a study inspired in Hermeneutics (Gadamer, 2002); Quantum Physics and Ecology (Capra, 2006); Post-Metaphysical Thought (Habermas, 2002; Leff, 2006); Astrophysics and Philosophy – Spiritual Intelligence (Zohar y Marshall, 2012), Ecology and Ethics (Boff, 2012), Environmentalism and Medicine (Lovelock, 2010), and Biodiversity (Wilson, 2008). These references indicate the possibility of an ecology with greater harmony between human beings and nature (to which we belong), redefining perspectives, experiences, and lessons learned from and with the cosmos.

**Keywords:** Anthropocene, ecology, cosmocene, repositioning, human.

## 1. Del horizonte de discusión

En el momento en que la era *antropocena* denuncia quizás la forma más salvaje de la relación humanidad-naturaleza, con restos absurdos que muestran el agotamiento de los paradigmas clásicos fundados en una perspectiva antropocéntrica; el desastre ecológico como el inconmensurable evento Mariana (Minas Gerais - Brasil); las denuncias del genocidio indígena en favor de los propietarios de la agroindustria (Mato Grosso do Sul - Brasil); el tsunami de Japón; los tiempos en los que los conflictos ambientales toman proporciones inimaginables, con la aparición de niños muertos en la playa como consecuencia del horror de

la radicalidad del Estado Islámico, las guerras políticas y económicas en el Oriente y en otras partes del mundo; el período en el cual la racionalidad estratégica muestra, sin disimular, todas sus caras en busca de ganancias y de poder con los aparatos neoconservadores y restrictivos de las garantías democráticas en Brasil y en todo el mundo; nos toca a nosotros pensar las bases de otra Educación Ambiental, y pido permiso para, en este texto, proponer una nueva ecología.

Al analizar los debates sobre la crisis de civilización (Leff, 2006), la crisis de sentido (Zohar y Marshall, 2012), la crisis entre la ciencia y la religión (Wilson, 2008) y, como consecuencia, la crisis socioambiental (Lovelock, 2010; Boff, 2012; Loureiro, 2004), vemos que el diagnóstico generado por los autores reconoce que se trata de una crisis de paradigma, en la cual el paradigma metafísico, portador de significado en la búsqueda del fin último del ser humano, se encuentra ahora desencantado, porque las esencias indicadas por él como verdades pueden ser, y son, en el presente contexto, relativizadas.

En un estudio reciente acerca de los fundamentos de la educación ambiental (Pereira et al., 2015) mediante la defensa de la tesis de que "hay rastros de un cambio profundo en el campo de la Educación Ambiental (EA) y que este cambio demuestra que la comprensión ontológica es mayor que la epistemológica en la forma en que se piensa y se siente la EA", proponemos presentar el horizonte de una Racionalidad Ambiental Postmetafísica. La importancia de este análisis contribuye a situar los hilos de las discusiones que culminan en la *Ecología Cosmocena*.

## 2. De la conceptualización de la *Ecología Cosmocena*

Se propone ver la *Ecología Cosmocena* como una alternativa viable para pensar las relaciones entre vivos y no vivos en el sentido de que podemos garantizar una mejor calidad de vida en el planeta y tal vez en el universo. Ella nace en medio de esta escena de la desesperación y del miedo, reforzada por la era Antropocena y las consiguientes crisis: de los fundamentos

de la EA, del paradigma filosófico metafísico, de la racionalidad occidental y del sujeto, del agotamiento del sistema capitalista, de la lógica de beneficio y, consiguientemente, las crisis financiera, política, socioambiental y, fundamentalmente, la crisis del sentido existencial-ontológico con respecto al espacio y sentido humano en el cosmos. Emerge también de una profunda intuición hermenéutica de que es necesario un reposicionamiento humano en el cosmos del amplio conjunto de relaciones que establecemos diariamente con el universo con el que estamos conectados. Por lo tanto, puede ser vista también como una ecología de la expansión de los sentidos, con la intención de desplegar nuestra dimensión cósmica.

En términos generales, nos encaminamos a una perspectiva más integral de ser humano y más en sintonía con los grandes elementos que constituyen nuestra naturaleza cósmica. Esta ecología se fundamenta desde un enfoque hermenéutico-ontológico, con base en las siguientes ocho tesis:

### 1ª.- De la nueva relación Humanidad-Naturaleza

Tradicionalmente esta discusión considera, en el Occidente, la relación de dominio de la naturaleza por la humanidad. En esta nueva ecología sugerimos que la humanidad puede reconocer que hay conocimientos que desde siempre han estado ahí, que vienen desde el cosmos a los seres humanos y no sólo en sentido inverso. La naturaleza es vista como una otredad-sujeto: la naturaleza rica, plural, diversa, colorida, fecunda, hermosa, poética, estética, con sus hechizos y deidades inconmensurables; le corresponde a la humanidad reconocerse como una parte más de ella, no su propietaria. La reivindicación principal aquí es un reposicionamiento humano: más humilde, atento, abierto a todo lo que la realidad biodiversa nos presenta a diario.

Así que nos reconocemos como una especie más del Universo, y de *Gaia*, inconmensurable por la cantidad de especies que viven en *ella* para mantener todo en equilibrio. Por ejemplo, se estima que alrededor de 8.7 millones de especies viven en la Tierra actualmente, y que 1.5 millones solamente de hongos

contribuyen a dicho equilibrio (Wilson, 2008). De hecho, muchos son pequeños organismos que no se reconocen hasta 1988, pero que constituyen la base de nuestro ecosistema. Todo esto lleva a creer en nuestra ignorancia acerca de la vida en el planeta con respecto a nuestro alcance en relación con la existencia de ésta. Más importante todavía es que la garantía de nuestra vida depende de esas criaturas. Y, además, como Wilson (2008) señala la gran mayoría de los organismos terrestres siguen siendo desconocidos para la ciencia.

La *Ecología Cosmocena* nos muestra que la vida posee una asimetría fundamental y que es imperfecta. Y refuerza el descubrimiento de los científicos de que todos los sistemas vivos no son lineales y que operan como redes. Con tan solo esta información deben cambiar radicalmente nuestra forma de entender y actuar en el mundo, lo que requiere de nuevas formas de relacionarnos con el conocimiento, por ejemplo.

## 2ª.- De la desaceleración del tiempo como una garantía de vida

El concepto de tiempo es quizás uno de los conceptos más *caros* para una época en la que a menudo se escucha la expresión de una generación que se queja por *no tener tiempo*. De esta manera la *Ecología Cosmocena* considera "urgente" redefinir el concepto de tiempo y, básicamente, la forma en que se procesa en nuestras agendas de consumo material. Somos herederos del concepto moderno de tiempo. En ese horizonte, el tiempo se manifestaba claramente en tres etapas: pasado, presente y futuro. Desde esta perspectiva, los proyectos modernos incorporaron una visión muy optimista sobre el futuro. Por lo tanto, las direcciones siempre apuntaron a los valores y garantías universales en busca de una sociedad mejor, desde una perspectiva de bienestar.

A diferencia de ese horizonte, el tiempo está marcado, y se llama *presentismo*, por el pesimismo sobre el futuro y por la intensificación del presente como la única garantía, trayendo cambios e implicaciones directas en el ámbito de nuestras relaciones. Otra consecuencia es presentada por Santos (2000) cuando se discute el diagnóstico de esa aceleración intensificada,

el llamado vértigo de la *aceleración* y el consiguiente *bloqueo* de la creatividad y del logro de otras experiencias estéticas, cognitivas y místicas. Somos una generación rápida, ansiosa, angustiada y poco creativa.

El tiempo de la *Ecología Cosmocena* da tiempo al tiempo. Ella reconoce, como el poeta del sur del Brasil, Mario Quintana, que "el pasado no reconoce su lugar... siempre está presente", y como apuntó el poeta argentino Martín Fierro, que "el tiempo es la tardanza de lo que se espera." Así, la *Ecología Cosmocena* reconoce la importancia de los conceptos más amplios de tiempo y que dan cuenta de los significados más amplios de nuestra existencia. La redefinición de ese tiempo requiere la sintonía y la profunda reflexión sobre la validez de nuestras prácticas intensas y aceleradas, muy diferentes del tiempo de las comunidades tradicionales que con su conocimiento nos enseñan una relación que no se aligera.

La *Ecología Cosmocena* reclama tiempo, para cuidar de nosotros, de la Madre Tierra, de nuestras místicas; para amar, para cultivar amistades, para el silencio, para charlar, tiempo para escuchar. Somos una civilización que escucha demasiado poco, con muchos ruidos de comunicación. Necesitamos tiempo para frenar. Nos permitimos programar incluso el tiempo del fin de semana y las vacaciones, ya hemos perdido la calma para escapar de la rutina y desconectarnos de las redes sociales. Un Cacique Guaraní comentó en una ocasión que "las redes sociales acercan a las personas que están lejos y distancian aquellos a su alrededor."

## 3ª.- De la sintonía con nuevas sabidurías

La sabiduría de *Gaia* respeta los ciclos y las dinámicas particulares de los diferentes fenómenos de las sociedades y civilizaciones en el mundo. Esas se llaman civilizaciones de base, que tenían hace cinco mil años, referencias muy diferentes de las nuestras.

La *Ecología Cosmocena* cree que el entendimiento humano es todavía demasiado limitado para explicar la inmensidad cósmica. Esta afirmación no es una crítica nihilista del ser humano, por el contrario, considera que todavía tenemos mucho que aprender de

este vasto universo. La finitud humana es reconocida por el cosmos. Este es ilimitado en sus interrelaciones en los increíbles procesos de la naturaleza. La amplitud cósmica conlleva la sabiduría de reconocernos a nosotros mismos como un punto diminuto en este universo, de ahí el aprendizaje de la humildad en relación con el lugar que ocupamos. Un ejercicio sencillo sería imaginar el reino de las galaxias a ocho mil millones de años luz de casa. En el reino de las galaxias las medidas comunes de distancia son insuficientes para dar sentido a la realidad.

El reconocimiento de que la vida surge en la Tierra hace cuatro millones de años y el ser humano hace solo doscientos mil, es una revelación más de la nueva sabiduría. Mirando con un poco más de atención, veremos que desde hace miles de años, poco hemos intervenido en el cosmos. Los registros muestran que una de las primeras intervenciones de mayor impacto ocurrió por la agricultura, hasta las formas más salvajes de explotación de la tierra. Todo esto se hace en los últimos sesenta años, cuando la población mundial se ha casi triplicado. Más de la mitad de la población mundial vive en ciudades (UNFPA, 2007). Hemos venido a habitar espacios inimaginables en las ciudades, y producimos mucho en el campo. Sin embargo, esta producción no es principalmente para la alimentación humana.

Poco nos damos cuenta de las relaciones más amplias que tienen lugar en el cosmos. Hace cien años, había 1.5 miles de millones de personas en la Tierra. Actualmente, somos más de siete mil millones. Sin embargo, por fortuna, hay lugares aun prístinos a los que ser humano no se ha acercado, ni en pensamiento. A medida que la Tierra gira alrededor del Sol, muchos bosques comienzan a morir, poblaciones enteras se ven obligadas a recorrer grandes distancias en busca de agua, alimento y mejores climas. En lugar de redefinir nuestra visión del cosmos como un proceso de aprendizaje, nos encontramos inmersos en el *Cosmociber*, como alerta E. O. Wilson: "Nos estamos ahogando en información, mientras tenemos hambre de sabiduría." El paradigma de la información acelerada no se ha traducido en un proceso de aprendizaje

y construcción del conocimiento, mucho menos de sabiduría.

4ª.- Del consumo desenfrenado al desaprender para reaprender a cuidar y cuidarnos

La *Ecología Cosmocena* reconoce que el cosmos cuida de nosotros más de lo que nos afecta; sirve de dirección, nos protege y enseña valores como: el amor, la hospitalidad, la custodia, la elevación y el encantamiento. Por otra parte, la perspectiva antropocena se caracteriza por actitudes humanas desenfrenadas que nos atacan, nos violan, nos hacen competir por espacios que no son nuestros, sino prestados por el corto tiempo de permanencia en este mundo, como ocupantes y, a veces, como invasores.

La lógica capitalista de consumo no cuida de nosotros. Ella estimula la competencia desenfrenada y la persecución a toda prisa de recompensas prefabricadas. En busca de tener más, vaciando el significado ontológico de la existencia humana. En este vacío generado por la falta de cuidado y sentido existencial, nos olvidamos de otra escala axiológica que nos muestra como válido el uso adecuado de la inteligencia, de los conocimientos, y fundamentalmente de la moral.

El estudio de Boff (1999) reconoce el cuidado como fuerza original que continuamente se plantea el ser humano. Sin embargo, según él, la atención es "un *a priori* ontológico" y se manifiesta en ese sentimiento que nos hace personas. Si pudiéramos elegir entre las múltiples formas de atención, priorizaríamos el cuidado de la Tierra, de los pobres y de los excluidos del planeta. La Tierra por ser nuestro hogar, nuestra casa, nuestra guarida; los pobres y los excluidos, porque reconocemos que en un mundo tan rico, plural y abundante, ya no podemos soportar la miseria de tantas personas que no cuentan en la economía del país.

La *Ecología Cosmocena* denuncia los excesos de la lógica consumista y nos llama a desarrollarnos como seres humanos, a vivir las múltiples formas de la sensibilidad: poética, estética, afectiva, ecológica y espiritual, para el cuidado de unos a otros. En general, la naturaleza no humana cuida de nosotros. Ella sólo emite la alerta como grito de ayuda. La falta de aten-

ción y cuidado es responsable de las inundaciones, los desastres ambientales, los nuevos eventos biofísicos que alteran los compartimentos geográficos de todo el mundo, originados por la codicia motivada por la lógica del capital. Nos descuidamos tanto que terminamos perjudicando a los otros.

Y una de las trágicas derivaciones de ese horizonte son las diferentes guerras en todo el mundo: económicas, sociales, políticas, ambientales, raciales y religiosas. Llegamos a ser intolerantes y a perder la sintonía con la sabiduría del cosmos, que nos invita a una cultura de resistencia de esa lógica, para sustituirla por una cultura de paz.

Cuando vemos, en el siglo XXI, el escape de Siria a Turquía, Grecia y más tarde hacia toda Europa; el alarmante aumento del suicidio, considerado como uno de los problemas de salud pública por la Organización Mundial de la Salud (OMS); el incremento de los fenómenos migratorios de haitianos, nigerianos y senegaleses a América del Sur, se refuerza aún más la necesidad de una mayor atención de los seres humanos como condición para la convivencia y respeto a la alteridad en la perspectiva ecológica *Cosmocena*.

Reconocidas alternativas emergen desde la perspectiva de la ética del cuidado y de la cultura de la paz por los principales líderes mundiales, tales como las relaciones Cuba-Estados Unidos y el caso de la Encíclica “*Laudato Si*” del Santo Padre Francisco *Sobre el Cuidado de la Casa Común*.

##### 5ª.- De la descolonización del mundo de la vida

El mundo de la vida fue pensado inicialmente por Husserl y más tarde por Habermas, cuando éste considera en su *Teoría de la Acción Comunicativa* que el mundo de la vida se refiere al espacio en el que mantenemos nuestras reservas de las dimensiones subjetivas, individuales, emocionales y culturales que refuerzan los primeros eslabones de nuestras estructuras comunicativas en y con el mundo.

Para Habermas, el mundo de la vida sufre las consecuencias de la racionalidad moderna instrumental, y del sistema capitalista orientado con fines económicos, derivado de la primera. Esta racionalidad

penetra en las estructuras comunicativas del mundo de la vida causando trastornos en la reproducción simbólica de éste, y colonizándolo a través de nuevas normas morales y estéticas. Esta forma de control interfiere directamente en las relaciones entre las personas, en la familia, en la cultura, en la organización de nuestro tiempo libre y en la escuela.

Resalta el reconocimiento de la descolonización como parte fundamental de la *Ecología Cosmocena*, en particular, a partir de la idea ya mencionada de que somos una sociedad de consumidores, del predominio mundial del sistema sobre el mundo de vida, pero sobre todo por la intensificación y por el espacio que las redes sociales ocupan en nuestra vida diaria. No se trata de un reclamo por un mundo sin redes sociales, sino de mostrar que parte de la esencia de la *Ecología Cosmocena* es contribuir a la reflexión sobre los cambios producidos en el horizonte de estas nuevas relaciones.

El diagnóstico de Zygmunt Bauman sobre la sociedad de consumo presenta algunas referencias que tienen consecuencias directas en la colonización de nuestro mundo de la vida. En su libro *Vida para el Consumo*, Bauman afirma que “a los consumidores los mueve la necesidad de convertirse ellos mismos en productos –reconstruirse a sí mismos para ser productos atractivos– y se ven obligados a desplegar para la tarea las mismas estrategias y recursos utilizados por el marketing. Forzados a encontrar un nicho en el mercado para los valores que poseen o esperan desarrollar, deben seguir con atención las oscilaciones de la oferta y la demanda, y no perderles pisada a las tendencias de los mercados, una tarea nada envidiable y por lo general agotadora, dada su bien conocida volatilidad.”

La *Ecología Cosmocena*, alerta a estas relaciones, se pregunta qué tanto ocupan nuevos espacios en nuestras vidas, y si ello promueve la apertura a nuevas conexiones de conocimiento; señala, así mismo, que dichas relaciones en la sociedad de consumo adquieren la inestabilidad de la propia acción de consumir; nosotros también nos convertimos en productos que pueden ser desechados por otros.

En esta sociedad, una de las emociones que más reclamamos es la felicidad. Creamos estrategias para

engañar, y engañarnos, todos los días. Sentimos la necesidad de hablar, escuchar, hacer frente a las frustraciones, buscar la capacidad de recuperación por la pérdida de las primeras experiencias emocionales y de comunicación, que forman parte de las dimensiones del mundo de la vida.

En un horizonte fetichista nos sentimos felices por el número de amigos en la red social, de seguidores en *Twitter*, de “me gusta” en nuestras publicaciones, y de vistas en *Youtube*. A medida que aumenta ese número, un vídeo en el ámbito íntimo y personal, puede convertirse en un producto vendible en las redes sociales. Por lo tanto, estimula la creatividad para algo que llame la atención y, en ciertas situaciones, vemos escenas que rayan en la banalidad de la esfera privada en busca de la fama. Y así actuamos como si ello fuera garantía de la seguridad, de la conquista y del reconocimiento en las relaciones; sin embargo, en el fondo estamos fomentando, sin darnos cuenta, el establecimiento de relaciones frágiles.

#### 6ª.- De la necesidad de reconocimiento de un mundo diverso y sin prejuicios

La pluralidad de formas no es una categoría filosófica y menos humana; ella parte del cosmos. El universo es tan plural que la razón humana no puede expresar la inmensidad de formas. Nuestra razón es limitada. En la diversidad *Cosmocena* coexisten especies y formas sin fin. Y pensar que hay seres humanos que tienen el prejuicio de la raza, el color, el género, la religión, la clase social; prejuicios epistemológicos, tan sólo porque en este cosmos tan diverso se piensa y se es diferente.

La *Ecología Cosmocena* nos hace un llamado a la transvaloración de los pensamientos, acciones y sentimientos que pauperizan la condición existencial humana. En este sentido, indica como actitud hermenéutica la apertura de la mirada, del corazón, de las creencias, de la cultura, destinada a superar las epistemologías de las fronteras y la negación de la condición ontológica del ser humano. Éste, más abierto y conectado con el cosmos, ahora se reconoce como un ser plural y múltiple. Sólo uno más en este uni-

verso de infinitas posibilidades. Considera que no hay más espacio para pequeñeces, miradas estrechas y provinciales. La superación de los prejuicios apunta a la diversidad de formas, ideas, sensaciones, colores, sabores, especies, razas, géneros, creencias y culturas.

#### 7ª.- De la condición de incompletitud

Hemos aprendido con la filosofía que somos del tamaño de lo que pensamos, y más recientemente, con la psicología y la física, que somos del tamaño de lo que sentimos. Aprendemos de la *Ecología Cosmocena* que somos seres cósmicos y, al mismo tiempo, finitos y limitados. La *Ecología Cosmocena* nos reclama reevaluar nuestra condición existencial. ¿Quién soy yo? Vuelve como una cuestión fundamental en tiempos en los que hemos perdido la dirección de nosotros mismos.

La superación de la lógica del conocimiento en rodajas. Estamos llamados a entendernos a nosotros mismos como seres no concluyentes, con multideterminaciones. Esa apertura de miradas y de sentidos está habitada por nuestra condición ontológica de *ser* más.

En este horizonte, se presentan con optimismo los esfuerzos actuales de sugerir una nueva alianza entre la ciencia y la religión, como propugna Wilson (2012). La *Ecología Cosmocena* considera fundamentalmente los elementos de la inteligencia espiritual que, como Zohar y Marshall (2012: 22-23) señalan, no debe ser entendida como la inteligencia religiosa, sino como “la capacidad interna, cerebral innata y de la psique humana, extrayendo sus recursos más profundos del núcleo del propio universo.”

En este sentido, la perspectiva *Cosmocena* propone que el coeficiente espiritual (CE) contribuya con alternativas a la crisis del sentido existencial, que no puede ser resuelta por la ciencia, la inteligencia y las emociones, sino por el espacio no colonizado del CE. Es una especie de brújula moral que contribuye significativamente a la comprensión de *quién soy*.

También se asocia a nuestra no completitud. Contamos actualmente con la hipótesis planteada por Hameroff y Chopra (2012) quienes proponen a partir de sus estudios que el alma sí existe, y la describen

como un conjunto de las relaciones cuánticas entre las partículas dispersas en el universo; representación que parte de la posibilidad de que existan dentro de cada neurona cien millones de microtúbulos: tubos muy pequeños hechos de una proteína llamada tubulina. Al parecer, cuando el cerebro muere, la información cuántica (generada en los microtúbulos) no se detecta, ésta se disipa en el espacio-tiempo. En concordancia, cuando alguien nace, esta difusión de información en el universo podría entrar en los microtúbulos.

En esta apertura de la nueva ecología, se reconfigura la concepción de la colonización de espacios y fronteras, con vistas limitadas de un ser humano fragmentado en diferentes partes, que genera una perspectiva estrecha del espacio humano en el cosmos.

La *Ecología Cosmocena* reconoce esas otras dimensiones como pertenecientes a las fuerzas del universo y sugiere el reconocimiento tanto de esa *inteligencia* -la espiritual-, a la que se tiene acceso en muchos aspectos desde de las primeras civilizaciones, como de la existencia del alma, en su concepción más reciente. En estas nociones hay un rasgo común: la búsqueda de un sentido más grande a la vida superior. Por lo tanto, contribuyendo a la superación de la crisis de sentido, permiten una extensión comprensiva de nuestro papel en el universo, en una perspectiva menos competitiva, y más humilde y cooperativa.

#### 8ª.- Del lugar de la Educación Ambiental en la *Ecología Cosmocena*

En este contexto, la EA siempre será el espacio para la reflexión crítica. De las interrogantes, del reposicionamiento de los cuestionamientos sobre el significado de ser humano demasiado humano. De la ampliación de la conciencia y los sentidos de la industria en las direcciones que buscan empobrecer la existencia humana. Son hombres y mujeres que por la racionalidad estratégica contribuyen a la muerte y la contracción de la vida en el planeta.

La EA parece un pequeño punto en este universo, sin embargo, asume el papel principal de resituarnos sobre los caminos que dibujamos. Esta amplia discusión no se desconecta, ni se desentiende, de la

intervención política y, sobre todo, de la económica, de esa economía que limita las formas de la vida en el planeta.

La EA puede y debe contribuir al fortalecimiento de las redes globales de resistencia a la lógica antropocéntrica industrial y financiera que todavía sostiene y alimenta la guerra por los recursos naturales. Ella puede servir como una alternativa para pensar en un desarrollo más amplio del ser humano, que sólo la estrechez de la lógica financiera. Es decir, el desarrollo cultural, intelectual y espiritual de las personas en sus múltiples dimensiones, que pueden garantizar la calidad de vida digna. Es lo que Capra llama crecimiento cualitativo.

Mi sueño, en particular, es que la EA pueda contribuir a que esa ecología que vislumbramos llegue a las escuelas, en el entendido de que la escuela sigue siendo un lugar privilegiado para la formación socioambiental.

El mayor desafío de la EA es la profunda inversión axiológica que amplía aún más los horizontes educativos, y aumenta el sentido y la búsqueda de la comprensión de la condición humana en el universo: la comprensión cósmica. Ella puede contribuir fundamentalmente a la realización de un nuevo acuerdo humanidad-naturaleza, a favor de la vida en el universo.

### 3. Movimientos comprensivos

Los argumentos y sentimientos expuestos en el presente documento para reclamar el horizonte de la *Ecología Cosmocena* y el reposicionamiento de los seres humanos en el cosmos, movilizan ontológicamente a horizontes comprensivos de mayor apertura: la sensibilidad, la capacidad de aprendizaje y la armonía con nuestro ser múltiple.

Esto no es una nueva metafísica, mucho menos una visión armónica y debilitada. Es una actitud de gran humildad y reconocimiento de que nuestros ancestros, por medio de las comunidades tradicionales, nos enseñaron una relación de más sintonía y respeto al universo. La lógica del consumo nos ha alejado de

nuestra dimensión cósmica. Por lo tanto, nosotros habitamos en el universo de modo extraño e inconexo.

Para hacer frente a esa situación de grandes crisis y, fundamentalmente, a la crisis de sentido, es que la *Ecología Cosmocena* surge como una alternativa viable en la lucha por una vida digna, por la expansión de los significados y la mejora de los medios de convivencia en la relación entre los seres humanos y el cosmos. Esa ecología es abierta, menos intolerante y con menos ego, cooperativa, pacífica, sabia, sensible, atenta, humilde, amorosa en sus lazos, da tiempo al tiempo y repone al ser humano la garantía de una oportunidad más de vida en este universo de múltiples posibilidades. Este es el llamado que deseo hacerle, querido lector, querida lectora. Es una invitación a

que construyamos juntos este nuevo paradigma, y a participar, más allá de los fundamentos de la EA, en la construcción de un futuro mejor para nuestro planeta.

Por último, me gustaría hacer hincapié en que una *Ecología Cosmocena* está a nuestro alcance, como una ontología del medio ambiente y un horizonte hermenéutico, que deben contribuir al desarrollo de una epistemología comprensiva, en la que se entrelazan todos los elementos de nuestra extensa experiencia, reconociendo los múltiples espacios ontológicos y psicológico-culturales. En esta perspectiva, existe una fuerte demanda de una comprensión de los problemas ambientales desde una concepción del ser humano integral, señalando su condición ontológica más amplia.

---

## Referencias

- Adorno, T. W., Horkheimer (1985). *Dialéctica do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Adorno, T. W., Horkheimer (1995). Sobre Sujeito e Objeto. En: Adorno, T. W., Horkheimer. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes.
- Boff, L. (2012). *As quatro ecologias: ambiental, política e social, mental e integral*. Rio de Janeiro: Mar de Ideias: Animus anima.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Capra, F. (2006). *O ponto de mutação*. Rio de Janeiro: Cultrix.
- Capra, F. (2011). *O Tao da física: uma análise entre os paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental*. Cultrix: Rio de Janeiro.
- Gadamer, H. (2002). *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução: Luiz Sérgio Repa e Rodney Nascimento. Lisboa: Dom Quixote.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, v. 1.
- Habermas, J. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, v. 2
- Habermas, J. (2002). *Pensamento pós-metafísico*. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hameroff S. y Chopra, D. (2012). "The "Quantum Soul": A Scientific Hypotesis". En A. Moreira-Almeida and F. S. Santos (eds). *Exploring Frontiers of the Mind-Brain Relationship. Mindfulness in Behavioral Health*. Springer Science+Business Media.
- Heidegger, M. (1993). *Caminos de bosque*. Tradução: Helena Córtes e Arturo Leite. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1989). *Ser e tempo*. (3ª. ed.). Tradução: Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, t.1.
- Leff, H. (2006). *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Loureiro, C. F. B. (2004). *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez.
- Lovelock, J. (2010). *Gaia: alerta final*. Tradução: Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Intrínseca.

- Nietzsche, F. (1974). *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. São Paulo: Abril Cultural.
- Pereira, V. A., Eichenberger, J. C. y Claro, L. C. (2015). A crise nos fundamentos da Educação Ambiental: motivações para um pensamento pós-metafísico. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, (32), 177-205.
- Pereira, V. A. (2016). *Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no cosmos*. Juiz de Fora: Garcia Edizioni.
- Pereira, V. A. (Ed.). (2016). *Hermenêutica & Educação Ambiental no contexto do Pensamento Pós-Metafísico*. Juiz de Fora: Garcia Edizioni.
- Reigota, M. (1994). *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense.
- Rorty, R. (1998). *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote.
- Santos, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.
- UNFPA (2008). *Estado de la población mundial 2007. Liberar el potencial del crecimiento urbano*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. EEUU.
- Vale Molina, P. y Caixeta, D. A. "Fronteiras planetárias" e limites ao crescimento: algumas implicações de política econômica. Recuperado de: [www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/ix\\_en/GT5-112-37-20110609175812.pdf](http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/ix_en/GT5-112-37-20110609175812.pdf)
- Wilson, E. (2008). *A criação: como salvar a vida na terra*. Tradução: Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia da Letras.
- Zalasiewicz, J. *Antropoceno: cientistas proclamam que estamos no nascimento de uma nova era geológica*. Recuperado de: [www.ecodebate.com.br/2011/06/07/antropoceno-cientistas-proclamam-que-estamos-no-nascimento-de-uma-nova-era-geologica/](http://www.ecodebate.com.br/2011/06/07/antropoceno-cientistas-proclamam-que-estamos-no-nascimento-de-uma-nova-era-geologica/)
- Zohar, D. y Marshall, I. (2012). *QS: inteligência espiritual*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Viva Livros.
-

## Armando Sánchez Gómez, 2006.

Sna'el te ja'e = Los recuerdos del agua  
 Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas  
 (Biblioteca Popular de Chiapas)

### JITE'

Ya me set'bat ateel, alob, awisim,  
 Te me ya awak'bone.

Yu'un me ya xtu'unat ta spasel yo'al jna'tik,  
 Yu'un me ya xtu'unat ska'aesel ja'al,  
 Ska'aesel xk'uxul xojob, sk'aesel sikil ja'al.

Ch'ul ji'te'.

Ts'ikbotik-a te t'uchtik, lajestik akuxinele,  
 Le'me kanantaytik te apule  
 Yu'un me jich ya xtu'un ta patil cha'we be'el,  
 Smulan stu'unel stsakel ya'ay te jnich'nabtike,  
 Te jich bit'il te tu'unatix jku'untike,  
 Ch'ul te', ch'ul ji'te'.

## Armando Sánchez Gómez, 2014.

Sbeel Ch'ulelal: Andar del alma.  
 Secretaría de Pueblos y Culturas Indígenas  
 Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas.

### Tepnax la jnop

La jkil buch mamal k'antulante'  
 Balenta ch'in nichim ch'iem ta sk'ab  
 -ja'kati te jmame-.  
 Ch'ay beel ta k'inal sok sbijil,  
 Tebnax la jnop.

### Árbol de roble

Cortaré tu raíz, tu tronco  
 Si me das permiso.

Sirves para construir el pilar de nuestra Casa,  
 Sirves para protegernos de la lluvia  
 Del calor, del frío y de la tormenta.

Sagrado árbol de roble.

Perdónanos por quitarte la existencia,  
 Pero aquí protegeremos a tus retoños  
 Para que en el futuro  
 Los gocen nuestros hijos  
 Lo mismo que nosotros:  
 Santo, árbol sagrado.

### Poco aprendí

Vi caer un árbol viejo de k'antulante'  
 Lleno de flores pequeñas sobre sus ramas  
 -era mi abuelo-.  
 Se fue con su sabiduría,  
 Poco aprendí.

## Geometrías para el futuro. La investigación en educación ambiental en México.

Alicia Castillo Álvarez, Francisco Javier Reyes Ruiz y Elba Castro Rosales. ANEA, UDG, UNAM, 2015

Este libro es un referente necesario si se busca obtener un panorama general de la educación ambiental en México, y al mismo tiempo explorar reflexiones y experiencias de investigación con diferentes objetos, enfoques y metodologías. Se publica por iniciativa de la Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA, AC) en coordinación con la Universidad de Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México, con el propósito de fortalecer los espacios de reflexión sobre la investigación en educación ambiental (IEA) en México, compartiendo voces y perspectivas plurales. A lo largo de sus cuatro secciones los autores nos muestran una visión panorámica del estado del arte, novedades metodológicas, los programas de formación como objetos de investigación, así como las perspectivas a futuro.

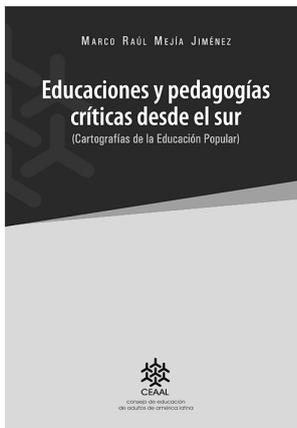
Los cuatro capítulos de la primera sección inician con un panorama de la investigación educativa en México. Enseguida se presenta el estado de la IEA durante la década 2002-2012, fundamentado en los resultados del Estado de Conocimiento formulados en el contexto del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. El tercer capítulo aborda el proceso de consolidación e institucionalización de la IEA. Finalmente, se analiza la pertinencia social de la IEA desde la perspectiva de la sociología del conocimiento.

Los siete capítulos de la segunda sección abordan cuestiones metodológicas de la IEA. En primer lugar, se revisan críticamente los fundamentos teóricos y las prácticas de la IEA, y se plantea la urgencia de asumir la complejidad como perspectiva de investigación. También se profundiza en la importancia de asumir un múltiple diálogo "de saberes, de disciplinas, de cosmovisiones", así como la necesidad de construir puentes con disciplinas como la psicología y la antropología. Entre otros, se exploran abordajes metodológicos como la investigación acción y la autoetnografía, así como el análisis de movimientos sociales y de políticas públicas.

La tercera sección se refiere a los programas de formación de educadores ambientales y el papel que la investigación tiene en ellos. Se muestra el caso de las maestrías en educación ambiental y su papel en la formación para la investigación y la innovación. También se analizan experiencias de dos diplomados de educación ambiental (EA), uno virtual y otro presencial. En el primero se muestra el papel que juega la investigación como componente formativo. En el segundo se revisa una experiencia dentro de una comunidad universitaria.

El capítulo final, escrito por los coordinadores de la obra, intenta integrar los aportes centrales de los capítulos precedentes, a través de dos interrogantes: "¿es posible identificar los tipos y perfiles del pensar y hacer investigación en educación ambiental en México? y ¿la educación ambiental, y con ella la IEA, es ya un campo de conocimiento, bajo las características que Pierre Bourdieu señala que éste debe tener, o sigue en proceso de consolidación?". Sin embargo, es necesario resaltar que este capítulo va más allá de un mero resumen, pues brinda al lector un nuevo sentido de la obra en su conjunto, al plantear una tipología de la IEA en México, ciertos perfiles de investigaciones y un análisis sistemático de los avances y pendientes en cuanto a producción especializada en EA, su integración como campo, su autonomía, sus restricciones sociales, su sentido público, la representación social que se tiene de ella y su legitimidad.





## Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular).

Marco Raúl Mejía Jiménez. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. 2011

Disponible en: <http://www.cpal-social.org/documentos/400.pdf>

La educación popular tiene amplias raíces en América Latina, muchas de ellas compartidas con la educación ambiental y con reivindicaciones sociales, económicas y políticas del campo de la sustentabilidad. La recuperación de su historia, sus planteamientos y sus experiencias, así como el análisis de su relación con las pedagogías críticas es un marco de trabajo imprescindible para quienes hoy en día buscan construir propuestas educativas innovadoras y transformadoras.

El primer capítulo del libro nos lleva por el recorrido histórico de la educación popular latinoamericana, así como la importancia del contexto freireano en su devenir. Analiza las principales influencias de la educación popular, a saber: la educación de adultos, los grupos cristianos populares, la izquierda latinoamericana, el movimiento de cultura popular, la capacitación técnica productiva, sectores de la academia y de la escuela formal, así como de los procesos de grupos étnicos y de género.

El segundo capítulo emprende una búsqueda de las pedagogías de la educación popular, en un ejercicio que el autor denomina de construcción-reconstrucción de los paradigmas, las corrientes, los enfoques y las líneas metodológicas (modelos). Plantea el rescate de la educación como socialización, la importancia del análisis de la escolarización, la necesidad de reconocer el posicionamiento de las pedagogías críticas desde las resistencias y las luchas a lo largo de su historia, pero también al día de hoy, en el contexto de la globalización económica, de las nuevas formas de control y el papel de las nuevas tecnologías. Para ello el autor propone la construcción de una pedagogía desde las corrientes críticas, liberadoras y de transformación social, profundizando en sus antecedentes y fundamentos teóricos, epistemológicos y conceptuales.

En el tercer capítulo, el autor plantea una visión sistemática de los procesos pedagógicos críticos, proponiendo el papel central de negociación cultural en los procesos de aprendizaje que buscan construir un proyecto emancipador, para lo cual aborda los actores del proceso, el sujeto de la acción educativa, el papel de la persona animadora de los eventos educativos, así como las organizaciones en que se insertan dichas prácticas. Con base en todo ello, realiza un ejercicio de fundamentación de los procesos pedagógicos críticos, incluyendo una tipología de los aprendizajes esperados.

En el capítulo cuatro, el autor se propone decantar los aportes principales de la educación popular, planteándola como una "opción para ser implementada en todos los espacios, instituciones, ámbitos educativos". Propone una caracterización de los fundamentos de las pedagogías críticas, tomando como antecedente un análisis la obra de Paulo Freire y lo que el autor denomina sus cuatro grandes reconstrucciones.

Finalmente, el capítulo cinco plantea los desafíos de la educación popular para el siglo XXI, examinando las nuevas realidades y de las nuevas formas de control y de poder.

## **Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities. Working Across Disciplines.**

Walter Leal Filho, Editor. World Sustainability Series. Springer. 2015

Este libro tiene su origen en el 2º Simposio Mundial sobre Desarrollo Sostenible en Universidades (WSSD-U-2014) organizado en septiembre de 2014 por la Universidad Metropolitana de Manchester (UK) y el Centro de Investigación y Transferencia "Aplicaciones de Ciencias de la Vida" de la Universidad de Hamburgo de Ciencias Aplicadas (Alemania), en colaboración con la Universidad de las Naciones Unidas y sus "Centros regionales de Experiencia en Educación para el Desarrollo Sostenible" (RCE).

Desde la organización del simposio se buscó integrar propuestas y experiencias innovadoras, que se orientaran hacia enfoques transformadores y su efectiva realización en la práctica, para realizar una contribución oportuna y sustancial al debate sobre la sustentabilidad en la educación superior.

Los cuarenta capítulos del libro están organizados en tres partes:

Parte I: Procesos y conceptos integradores

Parte II: Enfoques integradores en la enseñanza y el aprendizaje

Parte III: Prácticas integradoras y de resolución de problemas

En la primera parte se abordan experiencias relacionadas con iniciativas institucionales y propuestas de cambio curricular, vinculación, planeación, evaluación y rendición de cuentas, gestión ambiental, liderazgo y gobernanza, así como vinculación social y productiva, en función de los desafíos que la sustentabilidad plantea a la educación superior.

En la segunda parte se presentan experiencias innovadoras de enseñanza y aprendizaje orientadas por la búsqueda del pensamiento complejo y sistémico, la multiculturalidad, la salud y la seguridad, la gestión ambiental, el desarrollo local y la interdisciplinariedad, entre otros.

En la tercera parte se incluyen prácticas y estrategias específicas, por ejemplo, sobre responsabilidad social universitaria, participación estudiantil, colaboración internacional, aprendizaje basado en problemas, acción reflexiva, gestión energética, granjas ecológicas y educación cívica, plataformas y ambientes virtuales, y diseño sustentable.



La Universidad Iberoamericana Ciudad de México en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, el Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable, la Academia Mexicana de Educación Ambiental y el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable convocan al:

## Encuentro Nacional de Ambientalización Curricular en la Educación Superior

27, 28 y 29 de marzo de 2017

Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

### Objetivo

Compartir los avances, obstáculos y retrocesos que han enfrentado las Instituciones de Educación Superior en su esfuerzo por incluir el cuidado del medio ambiente en su currículum y con ello fortalecer las capacidades institucionales, establecer alianzas interinstitucionales que faciliten estos procesos y contribuir a enriquecer este campo en México. Está dirigido a docentes, investigadores, estudiantes, planificadores educativos, gestores y demás actores interesados en la inclusión de temas ambientales en la currícula de la educación superior, con el propósito de fortalecer esa área en nuestro país, a través de la sistematización y el intercambio de experiencias.

Más información: <http://www.ambientalizacioncurricular.com/>  
Correo electrónico: [ambientalizacion.curricular@gmail.com](mailto:ambientalizacion.curricular@gmail.com)

La Universidad Autónoma de San Luis Potosí a través de la Facultad de Ingeniería y la Red Latinoamericana de Ciencias Ambientales (RELACIAM) invitan al:

## IX – 2017 Congreso de la Red Latinoamericana de Ciencias Ambientales

Del 2 al 6 de octubre de 2017

San Luis Potosí, México.

### Objetivo

Crear un espacio entre estudiantes, académicos, profesionistas, entidades públicas, privadas y organizaciones no gubernamentales, que permita crear vínculos en las propuestas para proyectar y concebir ciudades y asentamientos humanos bien planificados y gobernados de forma eficiente, equitativa y justa, con viviendas, infraestructura y acceso universal a empleo y servicios básicos como agua, energía y saneamiento; respondiendo a las tendencias urbanas emergentes, y así lograr la construcción de un mejor futuro urbano sostenible.

Líneas temáticas:

1. Ciencias básicas
2. Ciencias complejas
3. Urbanismo sustentable

El IX congreso está dirigido a todos los sectores de la sociedad pues consideramos indispensable su participación para construir enfoques integrados hacia la investigación del desarrollo sostenible.

Contacto: [congreso.relaciam2017@gmail.com](mailto:congreso.relaciam2017@gmail.com)

Sitio web: <http://casaviva.uaslp.mx/congresorelaciam2017/>

La Agencia de Medio Ambiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de la República de Cuba, de conjunto con otras entidades y organizaciones, tiene el gusto de invitar a participar en la:

## **XI Convención Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo**

3 al 7 de julio de 2017  
Palacio de Convenciones de La Habana.

Esta edición promoverá la cooperación entre los países, el intercambio de experiencias y prácticas sostenibles y la transferencia de conocimientos, así como el crecimiento económico sostenido e inclusivo, el desarrollo social participativo, la protección del medio ambiente y la dignidad del ser humano.

Dirigido a investigadores, autoridades, educadores, especialistas, gestores, empresarios, profesionales, productores y demás personas de todo el mundo que trabajan por la sostenibilidad de nuestro planeta.

La Convención estará organizada en varios eventos que cubrirán temas de gran vigencia. Algunos de los eventos son:

- XI Congreso de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible
- X Congreso de Áreas Protegidas
- VIII Congreso de Gestión Ambiental
- VI Congreso sobre manejo de Ecosistemas y Biodiversidad
- V Congreso sobre Cambio Climático
- III Congreso de Política, Derecho y Justicia Ambiental

Página web: <http://www.cubambiente.com/>

## **IX Congreso Mundial de Educación Ambiental - WEEC 2017**

9 al 15 de septiembre de 2017  
Vancouver, BC, Canadá.

El Congreso Mundial de Educación Ambiental (WEEC por sus siglas en inglés) es un congreso internacional dedicado a la educación para el medio ambiente y la sostenibilidad. En su novena edición contará con el siguiente tema: Cultura y Medio Ambiente: Tejiendo Nuevas Conexiones. Con este tema se hace énfasis tanto en la naturaleza multidisciplinaria de la educación ambiental, como se favorece la creciente visión que destaca la inseparable relación entre la cultura y el medio ambiente vinculándolos como productos uno del otro. Este tema destaca la necesidad de abandonar nociones en las cuales se afirma que todo es mensurable y/o que todo puedes ser controlado por los humanos. El cambio cultural es también una condición necesaria tanto para la reconstrucción como para la reinención de nuestra relación con la naturaleza que, repercute en una manera más sostenible de vivir.

### **Algunas de las líneas temáticas del Congreso:**

- Diversidad Global y Cultural en la EA
- Enfoques basados en las Artes y EA
- Eco-sistemas urbanos
- Comunicación ambiental
- El Conocimiento Indígena y EA
- La Ética como guía en el Aprendizaje y la Sostenibilidad
- Política Global y EA
- Perspectivas, desafíos e innovación en la investigación

Página web: <http://weec2017.eco-learning.org/es/>

# Lineamientos de colaboración de la revista

Los artículos centrales de la revista impresa serán ensayos y reportes de investigación inéditos, que aborden la educación ambiental o temas afines. Para algunas de sus secciones se recibirán también colaboraciones con abordajes literarios (poesía, prosa poética y narraciones).

Las colaboraciones deberán ser presentadas en español, con un resumen de no más de 150 palabras tanto en español como en inglés y entre 3 y 5 palabras clave. Se solicitan títulos de no más de 12 palabras y que resulten atractivos. La extensión de los artículos deberá estar entre las 3,000 y las 4,000 palabras, incluyendo la bibliografía, en formato Word, letra Arial de 12 puntos y a espacio y medio. Esta última deberá presentarse siguiendo las normas APA. Las gráficas e ilustraciones se envían en archivos aparte.

Los autores que deseen publicar un artículo deberán enviar su documento a las direcciones electrónicas: [lmnieto@uaslp.mx](mailto:lmnieto@uaslp.mx) y [colaboraciones@jandiekua.org.mx](mailto:colaboraciones@jandiekua.org.mx). Una vez que éste sea recibido se someterá a un proceso de doble dictaminación ciega, la cual se llevará a cabo por los árbitros definidos por el Comité Editorial. En los casos que se den posiciones encontradas entre los dictaminadores o haya algún tipo de conflicto al respecto, se solicitará la intervención de un tercer dictaminador. Los editores responsables le harán conocer al autor o autores los resultados del dictamen. No se devolverán los originales enviados.

Los artículos publicados serán propiedad de la revista, de tal forma que si alguno de los autores u otra persona interesada quiere volver a publicarlos en otros espacios impresos o electrónicos, será necesario contar con el permiso por escrito de los editores de esta revista.



